

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
IX Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
8 апреля 2022 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
IX Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
«РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА»

8 апреля 2022 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:

М.В. Воропаев, доктор педагогических наук, профессор; Н.Д. Десяева, доктор педагогических наук, профессор; Э.К. Никитина, кандидат педагогических наук, доцент; Т.В. Машарова, доктор педагогических наук, профессор; В.М. Поставнев, кандидат психологических наук, доцент; А.В. Калинин, кандидат педагогических наук, доцент; П.В. Смирнова, кандидат психологических наук, доцент.

Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса:
материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с
международным участием / Под ред. А.И.Савенкова. – М., 2022. – 499 с.

В сборнике представлены материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса», проходившей в институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ 8 апреля 2022 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, 2022

© ИППО ГАОУ ВО МГПУ, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА

<i>Ларионова Л.И., Азарова Л.Н., Кочемирова Н.Ф.</i> Развитие творческой индивидуальности студентов технического вуза	11
<i>Гришин И.С., Семенов И.Н.</i> Психология продуктивного мышления и решение одаренными учащимися творческих задач естественнонаучного цикла	17
<i>Лобанов Д.В.</i> Особенности творческого потенциала у педагогов, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра	22
<i>Лукьянова И.Н.</i> Рефлексия как центральный фактор продуктивного мышления	26
<i>Медведева С.В.</i> Исследование эмоционального интеллекта младших школьников из семей с различными типами детско-родительских отношений	32
<i>Миранян Г.А.</i> Когнитивное развитие младших школьников в процессе обучения иностранному языку	37
<i>Суннатова Р.И.</i> Психологическое сопровождение родителей в профилактике гиперувлеченности школьников цифровыми устройствами	41
<i>Травкина К.И.</i> Развитие творческого воображения у детей младшего школьного возраста	47
ГРАЖДАНСКОЕ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ГОРОДСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ	
<i>Бочаров А.А.</i> Туристско-краеведческая работа как средство патриотического воспитания учащихся школы-пансиона	51
<i>Бугаева О.Н.</i> Педагогические условия военно-патриотического воспитания в кадетском классе общеобразовательной организации	54
<i>Булавкин О.В.</i> Анализ методик психодиагностики патриотизма и гражданской идентичности личности	58
<i>Ветров А.Т., Мирошниченко В.Н., Прокушев А.Ю., Твардовский Ю. А., Турьянский Е.Ю.</i> Практический опыт воспитателя (офицера) по воспитанию у кадет эстетического отношения к действительности	62
<i>Кукина Т.А.</i> Формирование ценностной ориентации на здоровый образ жизни у воспитанников кадетского класса	68
<i>Наваренко А.Л.</i> Социально-психологический статус подростков-командиров в кадетских классах	72
<i>Николаев Н.Н.</i> Социально-психологический тренинг как метод формирования психологической готовности у кадет	77

<i>Новиков А.В.</i> Роль методического объединения в совершенствовании процесса патриотического воспитания в образовательной школе	82
<i>Онищенко А.И.</i> Основы обеспечения безопасности в образовательной организации (опыт организации занятий по антитеррористической подготовке кадет в ГКОУ КШИ № 5)	87
<i>Румянцева В.И.</i> Патриотическое воспитание младших школьников в условиях ФГОС	91
<i>Серебряков С.В.</i> Воспитание коммуникативной культуры обучающихся кадетского класса	95
<i>Трусс М.В.</i> Возможности развития креативного лидерства у воспитанников кадетского класса с помощью рефлексивно-сотворческих технологий	100
<i>Хлевной Ю.А.</i> Проектирование как элемент разработки и построения стратегии развития туристического клуба	104
<i>Хмелевская А.С.</i> Патриотическое воспитание на уроках иностранного языка	108
<i>Шилов А.В.</i> Формирование самоуправления военно-патриотического клуба	112
ОСНОВНЫЕ ТРЕНДЫ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Машарова Т.В.</i> Управленческие аспекты формирования функциональной грамотности обучающихся основной школы	117
<i>Антонова Н.Н., Щербакова Е.В.</i> Некоторые аспекты духовно-нравственного воспитания в школе и в вузе	124
<i>Илюшина Н.Н.</i> Педагогические кадры пенитенциарных учреждений: исторические вехи (XIX – XXI века)	129
<i>Кинцель А.Е.</i> Внедрение модели формирования метакогнитивных навыков у обучающихся в решении учебных задач как фактора их академической успешности	136
<i>Ковалев Г.Н., Дементьева О.М.</i> Вопросы патриотического воспитания подростков	144
<i>Козырева Н.А.</i> Проектирование студентами МГПУ инновационной образовательной среды мегаполиса	148
<i>Резниченко И.А.</i> Теоретические аспекты формирования ценностно-смыслового отношения к военной службе	154
<i>Фортунатов А.А.</i> Влияние рефлексивных технологий на развитие экологического сознания учащейся молодежи	157
<i>Цитлидзе Н.Б.</i> Педагогические условия формирования правовой культуры будущего учителя	161
<i>Устинов В.Ю.</i> Пропедевтика инженерного образования: в каком возрасте начинать	168

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА**

<i>Поставнев В.М., Поставнева И.В.</i> Европейская традиция поддержки одаренных детей в контексте отечественной практики	174
<i>Двойнин М.Л., Двойнин А.М.</i> Развитие артистизма в контексте педагогического мастерства учителя	179
<i>Абысова В.А., Семенов И.Н.</i> Разработка и трансляция психолого-педагогического опыта формирования человеческого капитала одаренных детей в инновационном образовании	184
<i>Бричикова Т.Е.</i> Взаимосвязь детско-родительских отношений и социализации дошкольников с общим недоразвитием речи	189
<i>Дёмина И.С.</i> Семья, воспитывающая ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, как ресурс проведения успешной коррекционной работы	193
<i>Карташева П.И.</i> Особенности развития произвольного внимания у детей 10-11 лет	198
<i>Кинзибаева М.В.</i> Эмоциональные компоненты психологического портрета современных младших школьников	204
<i>Кукушкина Ю.А., Бырканова М.А.</i> Роль гаджета в современной жизни ребёнка дошкольного возраста	210
<i>Кутенкова А.С.</i> Исследование психолого-педагогической компетентности родителей детей с признаками одаренности	214
<i>Листик Е.М., Курганова Е.А.</i> Психофизическая корреляция как основа мотивационной компетенции студентов	219
<i>Малашкина И.Ю., Илюшина Н.Н.</i> Роль семьи в процессе адаптации первоклассника к школе	225
<i>Мастерова Л.Г.</i> Психологический портрет мальчиков-подростков с проявлениями агрессивного поведения	228
<i>Павленко Т.А., Егоров И.В., Наумова Д.В., Рассказова И.Н.</i> Особенности проявления личностных качеств студентов педагогических специальностей в зависимости от региона обучения	234
<i>Парфенова П.П.</i> Некогнитивные факторы академической успешности студентов вузов	243
<i>Песков В.П., Гороховцева А.А.</i> Психолого-педагогическое сопровождение развития языковых представлений у младших школьников	247
<i>Солдатова Е.В.</i> Особенности влияния пандемии на самосознание студентов-режиссеров	251
<i>Ухарская Я.В.</i> Ложь и фантазия в дошкольном возрасте	256

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Глизбург В. И. Цифровая дидактика как парадигма развития образовательного процесса 261

Акпаева А.Б., Баева Ж.Ж. Опыт цифровизации начального образования в республике Казахстан 265

Козина Е.Ф. Педагогический дизайн современного урока «Окружающий мир» в условиях цифровизации образования 270

Тихонова Н.М., Калинина Ю.О., Матвеева В.А. Реализация преимуществ при изучении геометрического материала на различных ступенях обучения математике (начальная школа и 5–6 класс) 274

ИГРОФИКАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Цаплина О.В. Игровые технологии в образовании: за и против 281

Аксанова Е.В., Джалалова Л.Е. Особенности создания авторских настольных игр для развития креативности детей 284

Белавина Ю.Ю. Игровые форматы развития социального интеллекта детей младшего школьного возраста 289

Болтасова С.А., Козырева Н.А. Развитие креативности младших школьников посредством проектной деятельности по разработке и созданию игр 294

Демещенко М.С. Развитие социального интеллекта детей младшего школьного возраста с помощью настольной игры 299

Заблоцкая Л.В. Разработка математической настольной игры по тригонометрии для обучающихся старшего школьного звена 303

Заславский А.А. Применение подходов геймификации при организации проектной деятельности на примере школьников международного бакалавриата 308

Ключко О.И., Захарова С.А. Игровые формы промежуточной аттестации в вузе 312

Козырева Н.А. Особенности обучения студентов педагогических вузов методам проектирования игр 316

Костенко С.В., Козырева Н.А. Образовательные возможности игровой платформы ROBLOX на уроках английского языка для обучения навыку словообразования 321

Потёмкина Е.В. Развитие учебной мотивации у детей младшего школьного возраста с помощью дидактических игр на уроках русского языка 325

Соколова Н.Д., Козырева Н.А. Настольная игра с секретным полем для развития дивергентного мышления детей 5–8 лет 331

ПРОПЕДЕВТИКА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Атрощенко В.В., Леднева А.А.* Использование тематических ролевых игр на уроках английского языка в начальной школе 336
- Бурова Я.М., Терехина А.М.* Использование элементов методики ж. пиаже на уроках английского языка в начальной школе 342
- Дмитриева А.М., Манохина Е.А.* Развитие эмоционального интеллекта на уроках английского языка 348
- Зуб Г.С.* Актуализация иноязычного образования в современной практике преподавания 354
- Левченко Т.О., Таныгина С.Г.* Реализация приёма индивидуализации в иноязычном образовании 359
- Лисовая А.М., Удод Е.А.* Интерактивные технологии как средство формирования речевых навыков младших школьников на уроке английского языка 365
- Маляренко А. А., Сергеева О. Ю.* Геймификация в процессе преподавания английского языка в начальной школе 370
- Сабаева С.С., Шкурина М.А.* Коммуникативный подход как основа обучения английского языка детей младшего школьного возраста 375

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

- Сильченкова Л.С.* Проблемы создания учебника для обучения первоначальному чтению в отечественной начальной школе 380
- Копейкина А.Д., Попихина Е.И.* Информационные технологии в области литературного чтения 386
- Тимурзиева А.Б., Петрова В.И.* Игровая деятельность как средство формирования речевых навыков младших школьников на уроках английского языка 391
- Тихонова Н.М.* Прием сравнения как средство развития познавательной деятельности младших школьников на уроке литературного чтения 396

ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА МЕГАПОЛИСА

- Антонова А.В., Ходакова Н.П.* Подготовка педагогических кадров и цифровое образование 400
- Копетей Е.А., Беляева Л.Д.* Использование ИКТ в патриотическом воспитании учащихся на уроке информатики 403
- Бубякина А.В.* Создание единого коллектива школьников через проведение ктд: современные тенденции 407
- Козлова О.А., Матвеева И.В.* Цифровые инструменты для реализации методов когнитивной технологии 411
-

<i>Кудрявцева В.О., Соколова А.А.</i> Использование интерактивных технологий при обучении младших школьников	415
<i>Оськина Е.А., Чернолецкая А.В.</i> Формирование компьютерной грамотности у детей младшего школьного возраста	419
<i>Сурьева Ю.В., Кинчак А.Д.</i> Использование stem - технологий на уроках в начальной школе	425
<i>Федосова А.А.</i> Информационно-образовательные ресурсы в области экологии	429

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

<i>Полковникова Н.Б.</i> Этническая идентичность как аксиологическая составляющая воспитания дошкольников: опрос родителей и педагогов	434
<i>Мамсурова М.В.</i> Связь поколений, опыт взаимодействия бабушек и дедушек в условиях дошкольной образовательной организации	443
<i>Москалева А.А.</i> Результаты педагогической деятельности по развитию творческих способностей детей 2-3 летнего возраста средствами нетрадиционных техник изобразительной деятельности в ГБОУ города Москвы «Школа № 2075»	449
<i>Нечаева З.А.</i> Современные технологии построения партнерских отношений семьи и дошкольных отделений образовательных организаций	455
<i>Сёмина Н.А.</i> Мультитерапия как средство социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста	458
<i>Швецова Н.А., Баранова А.С.</i> Экологический проект: мультфильм «Сказка о человеке и золотой рыбке»	463

ПРОБЛЕМЫ РАННЕГО ДЕТСТВА В ОРБИТЕ ИССЛЕДОВАНИЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Демкина В.А.</i> Проектирование психолого-педагогических условий развития самостоятельности у детей раннего возраста	468
<i>Дмитриенко Л.А.</i> Позитивная социализация в раннем детстве средствами колыбельной песни	472
<i>Кунина С.Р.</i> Иппотерапия как комплексный ресурс развития детей раннего возраста	478
<i>Ладоркина Е.П.</i> Развитие активного словаря детей третьего года жизни в процессе сенсорного воспитания	483
<i>Савельева М.В.</i> Технология обучения детей раннего возраста основам английского языка	488
<i>Токмакова М.Н.</i> Модель развивающей предметно-пространственной среды по формированию культурно-гигиенических навыков у детей двух лет	491



ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА

Ларионова Л.И.

проф., д.психол.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: larionova.lign@yandex.ru

Азарова Л.Н.

доцент, к.п.н., доцент ФГБОУ «Российский химико-технологический университет имени Д.И. Менделеева»

E-mail: azarovaldml@gmail.com

Кочемирова Н.Ф.

преподаватель ГБОУ «Воробьевы горы»

E-mail: m.kpt@mail.ru

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье представлен опыт авторов по развитию творческой индивидуальности студентов технического вуза средствами арт-технологий. Творческая индивидуальность рассматривается как определенный тип восприятия и отношения к миру, который проявляется в жизнедеятельности человека. Арт-технологии как новая форма взаимодействия облучаемого и обучающегося, основанная на использовании различных видов творческой деятельности и направленная по повышению эффективности учебного процесса. Исследование проводилось на базе ФГБОУ «Российский химико-технологический университет имени Д.И. Менделеева». Использование арт-технологий с целью развития творческой индивидуальности студентов осуществлялось в рамках учебных занятий дисциплин гуманитарного цикла. На практико-ориентированных семинарах студентам предлагались задания, предполагающие обращение к искусству. В статье представлены примеры заданий и примеры их выполнения студентами. Результаты итогового анкетирования участников показали, что главным достоинством такой работы они считают возможность «показать» свою точку зрения, увидеть, чем она похожа и чем отличается от взглядов сокурсников.

Ключевые слова: индивидуальность, творчество, творческая индивидуальность студентов, развитие творческой индивидуальности.

The article presents the authors' experience in developing the creative individuality of technical university students by means of art technologies. Creative individuality is considered as a certain type of perception and attitude to the world, which manifests itself in human life. Art technologies as a new form of interaction between the irradiated and the student, based on the use of various types of creative activity and aimed at improving the efficiency of the educational process. The study was conducted on the basis of the D.I. Mendeleev Russian University of Chemical

Technology. The use of art technologies in order to develop the creative individuality of students was carried out within the framework of academic classes of disciplines of the humanities cycle. At practice-oriented seminars, students were offered tasks involving an appeal to art. The article presents examples of tasks and examples of their implementation by students. The results of the final survey of participants showed that they consider the main advantage of such work to be the opportunity to "show" their point of view, to see how it is similar and how it differs from the views of fellow students.

Keywords: individuality, creativity, creative individuality of students, development of creative individuality.

В настоящее время, в период создания искусственного интеллекта, когда техника с каждым днем берет на себя функции, присущие человеку, важнейшей задачей профессионального образования становится подготовка специалиста, способного не только создавать новый продукт, но и обладающего умением смотреть по-другому на действительность. Актуальность данного исследования определена вопросом о готовности системы высшего образования к формированию специалиста-профессионала как творческого субъекта.

В статье представлен опыт авторов по развитию творческой индивидуальности студентов в условиях обучения в вузе. Когда говорят об индивидуальности, прежде всего, имеют в виду совокупность черт, отличающих одного индивида от другого. Однако, анализируя проблему человека в современной российской психологии, Н.А. Логинова [4], отмечает, что в отечественной психологической науке произошел переход от понимания индивидуальности как совокупности индивидуальных черт к представлению об индивидуальности как целостности. Уже в 1960-е годы Б.Г. Ананьев понятием «индивидуальность» определял целостного человека, носителя и субъекта сознания и всех форм человеческой активности – поведения и деятельности, жизнедеятельности организма и житнетворчества личности [цит. по 4].

Творческая индивидуальность – эта такая личность, которая в силу своего многообразия неповторимых черт создает нечто новое, как в продуктах деятельности, так и в способах освоения культуры. Это определенный тип восприятия и отношения к миру, который проявляется в жизнедеятельности человека. Человек – творец своего «Я», своей неповторимости. Такая позиция субъект-субъектных отношений развивалась выдающимися мыслителями прошлого во все основные периоды истории. По мнению И.С. Кона, «каждый человек – уникальный и неповторимый мир в себе, который не может быть выражен ни в какой системе понятий. Но этот уникальный внутренний мир воплощает в себе общечеловеческие ценности и обретает реальность только в творческой деятельности индивида, обращенной к другим. «Открытие Я» - не

что иное, как осознание этого факта» [2, с. 45]. Творческая индивидуальность связана со словообразованием «творческость», которое нередко встречается в работах отечественных исследователей. Л.И. Ларионова определяет творческость как «личностную характеристику, но не как тот или иной набор личностных черт, а как реализацию человеком собственной индивидуальности» [3, с. 117].

В качестве средства развития творческой индивидуальности студентов использовались арт-технологии. В настоящее время понятие «арт-технология» не определено. М.В. Киселева [1] связывает его с инновационным подходом в образовании, рассматривает как новую форму взаимодействия облучаемого и обучающегося, направленную на повышение эффективности учебного процесса. Наиболее полным можно считать определение Е.В. Тарановой [5], которая рассматривает арт-технологии как совокупность средств, принципов и механизмов разных видов искусства, используемых для пробуждения художественной активности личности в целях оптимального профессионально-педагогического решения задач воспитания, обучения и развития (не преследуя при этом специальных целей серьезного художественного образования).

Анализ публикаций, посвященных использованию арт-технологий в вузе, проведенный авторами в январе 2022 г., показал, что арт-технологии воздействуют на личность студента иносказательно и ненавязчиво, и могут использоваться в условиях вуза достаточно широко: в формировании активной, профессиональной жизненной позиции; коммуникативной компетенции; поддержании межкультурной коммуникации в обучающем процессе; в процессе осуществления психолого-педагогической поддержки; в развитии учебно-профессиональной мотивации; в повышении академической успешности. Арт-технологии способствуют смягчению влияния определённых факторов, связанных с образовательной системой и характерными для неё психологическими и физическими нагрузками, а также институциональными отношениями.

Использование арт-терапевтических методов при обучении наиболее часто упоминается в статьях, посвященных изучению иностранного языка. Отмечается, что применение арт-терапевтических технологий на занятиях по иностранному языку у студентов неязыкового вуза развивает мышление, уверенность в своих силах, повышает уровень усвоения лексических и грамматических структур, позволяет проявлять гибкость в поиске решений и выдвижении идей. Обучающиеся на таких занятиях чувствуют себя более уверенно в иноязычной коммуникации.

Во многих работах делается вывод о воздействии арт-технологий на академическую успешность. Давая студентам жизненную энергию, занятия арт-терапией улучшают их концентрацию на учебе. Благодаря арт-

технологиям студенты с большей вероятностью могут учиться более эффективно.

В нашем исследовании арт-технологии были использованы в работе со студентами ФГБОУ «Российский химико-технологический университет имени Д.И. Менделеева». Использование арт-технологий с целью развития творческой индивидуальности студентов осуществлялось в рамках учебных занятий по следующим учебным дисциплинам: «Психология для химиков», «Социально-психологические основы профессионального развития», «История искусств», «Педагогика». Всего в исследовании приняло участие 156 человек.

На практико-ориентированных семинарах студентам предлагались задания, предполагающие обращение к искусству. Рассмотрим несколько примеров таких заданий.

Пример 1. Учебная дисциплина «Психология для химиков». Задание: «Найдите метафорический образ, представляющий практическую деятельность психолога. Изобразите его на листе бумаги».

Работа, выполненная студентом, представлена на рис. 1. Пояснение студента: практическая психология может, действительно, оказать реальную помощь человеку, попавшему в сложную ситуацию. Может помочь ему найти свой выход или свою дорогу, которые основаны на поиске себя, своего смысла».



Рис. 1



Рис. 2

Пример 2. Учебная дисциплина «История искусств». Задание: «Дайте ответ на вопрос: Что такое искусство?». Работы студентов представлены на рис. 2, 3, 4. Работа, представленная на рис. 2, — это коллаж к стихотворению.

Однажды, будучи в надежде
Постигнуть замысел я твой
Я подойду, коснусь небрежно
Холодных рук своей губой.
И только мрамор белолиций

Одарит полной тишиной...
Но я с тобой, тебя я слышу!
Хоть сквозь века, но, милый мой,
Поверь, твой лик не угасает,
Все так же молод и красив.
Услышь меня, я лучше знаю, послушай мой ты нарратив,
Уж сотни лет не выходил ты
Не видит глаз твой белый свет...
Но для меня ты, друг сердечный,
Дороже тысячи монет.

Ответ автора на вопрос: «В моей интерпретации искусство - это способ выражения реальности сквозь призму человеческого сознания, а также возможность запечатлеть во времени различные предметы, моменты, ощущения посредством создания произведений».

На рис. 2 – глиняный человек, вылепленный студенткой. Его ответ на вопрос: «Я считаю, что искусство – это и есть сам человек, и все что он создает своими руками – это искусство. Поэтому я решила изобразить человека с предметами из разных направлений. Гитара как символ всего, что связано с музыкой. Картина символ прикосновения с красками и не только И шляпа означает, что любое самовыражение человека тоже относится к искусству. У этого человечка нет и половины того, что относится к искусству. В заключение хочу сказать, что все что вы делаете – это все искусство, будь это каша гречневая или скульптура какого-то человека».

Автор рис. 3 дает ответ на вопрос так: «27 ноября я поняла, что искусство — это идея. Оно начинается именно с неё. В бурном, бесконечном потоке мыслей какие-то из них соединяются, и рождается идея. Новая, индивидуальная идея. Реализовать её — это выбор человека. Но искусство - это идея, по моему мнению. Все воплощенные идеи - произведения искусства. Будь то организация мероприятия или картина. Всё это искусство, которое может создать человек. Каждая работа — это произведение искусства, потому что начинается с идеи. В моей работе изображен поток мыслей: то, о чем думают люди каждый день. О еде, о привычках, о материальном благополучии. Три потока мыслей соединились и родилась идея в виде лампочки. Это и есть искусство, по моему мнению».



Рис. 3

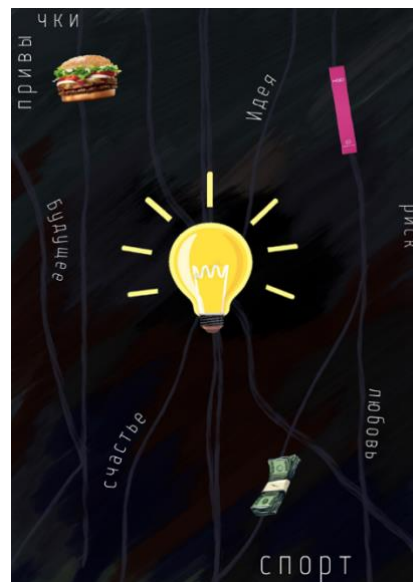


Рис. 4

Пример 3. Учебная дисциплина «Педагогика». Задание: «Написать эссе к одному из фильмов из серии «Ищу Учителя. Вот выдержки из эссе студентки 4 курса. «Как можно изменить мир, - Через учителя. Именно этой фразой я бы хотела начать свое эссе. Понравился ли мне фильм? Однозначно – да. В нем затронуты наиболее болезненные вопросы педагогики. Понравилось и то, что представлены различные подходы в обучении. Понравилась школа, где дети учатся друг у друга, работают и отдыхают вместе...».

Все эти работы достаточно разные, но их объединяет одно –пропущенная через себя, осознанная и пережитая информация.

Для подведения итогов в конце каждого курса проводилось анкетирование участников, содержащее вопросы об отношении к творческим заданиям. 97% студентов отметили, что выполнять подобные задания было очень интересно и полезно. Главным достоинством такой работы они считают возможность «показать» свою точку зрения, увидеть, чем она похожа и чем отличается от взглядов сокурсников.

На основе анализа полученных ответов и творческих работ студентов был сделан вывод о возможности использования в учебном процессе вуза арт-технологий с целью развития творческой индивидуальности будущих профессионалов.

Список литературы

1. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. М.: Речь, 2017. 336 с.
2. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 151 с.
3. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 320 с.

4. Логинова Н.А. Проблема человека в современной российской психологии // Институт психологии Российской академии наук. Человек и мир. 2017. № 1 Том1. С. 81-110.

5. Таранова Е.В. Методология артпедагогтики в контексте современных междисциплинарных исследований образования // Известия ЮФУ. Технические науки. 2006. 56 (1). С. 13-18.

Гришин И.С.

магистр психол. н., аспирант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: igor0987@mail.ru

Семенов И.Н.

д. психол. н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: i_samenov@mail.ru

ПСИХОЛОГИЯ ПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ И РЕШЕНИЕ ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА

В статье на основе достижений общей психологии продуктивного мышления и педагогической – его когнитивного развития изучается проблема формирования интеллектуально-креативных элементов человеческого капитала в процессе обучения обучающихся решению творческих задач естественнонаучного цикла: логико-пространственных и физико-технических в инновационном столичном образовании.

Ключевые слова: продуктивное мышление, формирование компетенций, творческие задачи, человеческий капитал, инновационное образование.

Based on the achievements of the general psychology of productive thinking and pedagogical – its cognitive development, the article studies the problem of the formation of intellectual and creative elements of human capital in the process of teaching students to solve creative tasks of the natural science cycle: logical-spatial and physical-technical in innovative metropolitan education.

Keywords: productive thinking, competence formation, creative tasks, human capital, innovative education.

Введение. В современном российском обществе весьма востребованы специалисты математических и естественнонаучных специальностей из-за необходимости ускоренного развития промышленности и техники, науки и IT-технологий. Подготовка специалистов подобного профиля должна вестись на всех таких основных ступенях непрерывного профессионального образования, как: дошкольное, среднее, высшее, последипломное – с соответствующим предметно-технологическим и психолого-педагогическим обеспечением. Поскольку развитие в профессиональном обучении

человеческого капитала у подростков [5], специалистов и студентов нами уже изучалось [9; 10], то актуально обращение к исследованию его специфики на таких базовых ступенях непрерывного образования, как дошкольное и начальное.

Теоретические основы исследования когнитивного развития. Согласно представлениям современной возрастной психологии творчества (Д.Б. Богоявленская, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Л.И. Ларионова [4: 6], Н.С. Лейтес, Я.А. Пономарев, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков, В.Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин и др.): чем раньше создаются условия, благоприятные для раскрытия способностей и одаренности детей, тем интенсивнее происходит их когнитивно-исследовательское развитие, и продуктивнее осуществляется формирование компетенций для будущей профессиональной деятельности. В этом социокультурном контексте актуально психолого-педагогическое изучение решения учащимися творческих задач как важного интеллектуального условия когнитивного развития детей – дошкольников и школьников – посредством формирования продуктивного мышления как компонента их человеческого капитала [9], накапливаемого в процессе базового образования и реализуемого в дальнейшей профессиональной деятельности.

В связи с этим, исходя из традиции психологии продуктивного мышления (М. Вертгеймер, К. Дункер, П.Я. Гальперин, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, А.И. Савенков, И.Н. Семенов, В.Ф. Спиридонов, О.К. Тихомиров и др.), нами на теоретико-методологической основе научной школы [8 9 10] рефлексивной психологии и педагогики творчества (И.Н. Семенов, В.К. Зарецкий, С.Ю. Степанов, А.В. Советов, Н.Б. Ковалева, В.Г. Аникина, И.М. Войтики др.) ведется психолого-педагогическое изучение решения учащимися творческих задач естественнонаучного цикла посредством продуктивного мышления как когнитивно-креативного компонента человеческого капитала.

Методология и опыт исследования человеческого капитала. Его изучение началось на рубеже XX-XXI вв. в таких областях современной современной человекознания, как психология экономическая, политическая, этнографическая, социальная, организационная (А.И. Юрьев, И.Н. Семенов, Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко, В.А. Штроо и др.). Ныне в 2020-е гг. проблематика когнитивного развития человеческого капитала становится в контексте модернизации и цифровизации образования предметом специальных психолого-педагогических исследований (И.Н. Семенов, Т.Г. Болдина, С.В. Иванов, Д.В. Водопьянов, И.С. Гришин, В.А. Абысова, А.А. Матросова и др.). В социокультурном плане эти проводимые в Департаменте психологии ИППО МГПУ исследования [2] человеческого капитала учащихся осуществляются на основе системно-деятельностной стратегии его изучения в контексте психолого-педагогического обеспечения социализации [5] субъектов образования посредством развития их интеллектуально-

личностных и креативно-рефлексивных ресурсов. Предпосылкой этому послужили теоретико-экспериментальные исследования [8] логико-нормативным методом содержательно-смыслового анализа интеллектуально-личностных аспектов регуляции процесса продуктивного мышления и формирования его креативно-рефлексивных механизмов при решении творческих задач. По рекомендации П.Я. Гальперина формирующие опыты в научной школе И.Н. Семенова проводились им с В.К. Зарецким, С.Ю. Степановым, Н.Б. Ковалевой на факультете психологии МГУ в лабораториях Н.Ф. Талызиной и О.К. Тихомирова. Эксперименты велись с акцентом на организацию субъектом продуктивного мышления [3; 8] в процессе исследовательского поиска им дискурсивного решения «задач на соображение» (по терминологии академика А.И. Хинчина, рекомендовавшего их для физико-математического образования). Опыты предварялись разработкой логико-психологических технологий [8] категориально-нормативного анализа комбинаторики путей решения творческих задач в соответствии со средствами его исследовательского поиска.

Позднее в руководимом В.П. Зинченко отделе эргономики ВНИИ технической эстетики в экспериментах с А.В. Советовым [3] изучалась рефлексивная организация продуктивного мышления на материале предметно-манипулятивных действий в процессе поиска решения проектно-творческих задач. Разработка нормативов их творческого решения базировалась на психолого-методологическом анализе системы функциональных требований [1] к локализации в пространстве проектируемых учащимися-студентами продуктов оперативно-эргономической и креативно-дизайнерской деятельности. Далее при построении И.Н. Семеновым с С.Ю. Степановым в руководимой А.М. Матюшкиным лаборатории одаренности ПИ РАО методических «Рекомендаций по диагностике практического интеллекта» учитывались как психологические механизмы дискурсивных и пространственных форм исследовательского поиска решения творческих задач, так и установленные ими с Е.Р.Новиковой [8] рефлексивно-возрастные особенности продуктивного мышления различных групп обучающихся: от школьников и студентов до взрослых специалистов, включенных в последипломное образование.

На фоне этих прецедентов изучения продуктивного мышления эмпирическая новизна проводимых ныне в Департаменте психологии ИППО МГПУ психолого-педагогических исследований [2; 5] человеческого капитала состоит в обращении к его когнитивному развитию на таких базовых ступенях непрерывного профессионального образования, как дошкольное и начальное, где обучающимися субъектами являются старшие дошкольники и младшие школьники. Методическая новизна этих исследований состоит в разработке нормативов решения творческих задач естественнонаучного и гуманитарного циклов с целью построения психолого-педагогических

приемов формирования лингвистического (А.А. Матросовой), пространственного (И.С. Гришиным) и технического (В.А. Абысовой) мышления. Рассмотрим опыт изучения когнитивного развития элементов человеческого капитала старших дошкольников и младших школьников на материале двух последних видов продуктивного мышления, опираясь на достижения педагогической психологии [4; 6; 7; 10].

Изучение И.С. Гришиным такого базового компонента естественнонаучного мышления, как наглядно-действенное решение образно-логических задач (Л.Л. Гурова, С.В. Дмитриев, Т.В. Кудрявцев, И.Н. Семенов, И.С. Якиманская), велось на базе столичной «Мастерской инновационного педагогического мастерства». Здесь проектировалось образовательное пространство интеллектуально-личностного развития одаренных детей в перспективе цифровизации образования. В этом социокультурном контексте у групп одаренных старших дошкольников и младших школьников по разработанной И.С. Гришиным [2] диагностико-обучающей программе исследовались в обучении особенности их пространственного мышления и формировались его продуктивные приемы на материале решения специально сконструированных логико-образных задач. Они строились для развития мышления средствами логико-нормативного анализа [8] способов их решения. Ибо накопленный обучающимися опыт решения – как компонент человеческого капитала – служит его компетентностной базой, необходимой в будущей профессиональной деятельности инженерно-технического и эргономико-дизайнерского [1] характера в информационно-цифровой среде современного социума. Экспериментальное обучение по данной программе показало [2] ее эффективность для интенсификации развития человеческого капитала на материале формирования приемов решения логико-образных задач как визуально-операциональной базы когнитивного развития пространственного мышления. В процессе практической реализации этой спроектированной формы дополнительного образования осуществлялась также психолого-педагогическая поддержка интеллектуально-личностного развития одаренных детей и проводилось консультирование – по вопросам их обучения и воспитания – родителей в семейной, предметной (в т.ч. с игрушками) и информационной (с гаджетами) в контексте цифровизации социума].

С аналогичной поддержкой В.А. Абысовой изучается когнитивное развитие продуктивного мышления в научно-учебной лаборатории раннего инженерного образования «Хочу все знать» на базе столичной школы № 1412. Здесь задается информационно-техническая среда развития физическо-технического мышления как компонента человеческого капитала при освоении элементов электромеханики, робототехники, цифровизации и другими сферами современной технической деятельности.

Заключение. Эта проектно-техническая практика формирования человеческого капитала дополняется рефлексивно-коммуникативной практикой сопровождения интеллектуально-личностного развития учащихся в информационно-образовательной среде. Поскольку для этого необходимо оперирование кодированными массивами информации, то в данном контексте А.А. Матросовой ведется исследование формирования математических и лингвистических способностей младших школьников в школах столичного образовательного пространства. Компоненты человеческого капитала подростков в контексте становления их личности изучались нами с Л.И. Ларионовой и А.А. Джафаровой [5] в школах столичного региона. Все эти исследования осуществляются посредством социокультурного проектирования [9;10] учебно-воспитательного процесса с учетом психолого-педагогических достижений [4; 6; 7] и средств инновационного рефлексивно-деятельностного человекознания.

Список литературы

1. Алексеев Н.Г., Семенов И.Н. Типы системного представления оперативной деятельности. // Техническая эстетика. 1977. № 4-5. С. 19-26.
2. Гришин И.С., Семенов И.Н. Развитие пространственного мышления одаренных детей как интеллектуально-креативного ресурса их человеческого капитала // Психология одаренности и творчества. / Отв. ред. А.И. Савенков, Л.И. Ларионова.– М.: ИППО МГПУ, 2020. С. 91-95.
3. Ладенко И.С., Семенов И.Н., Советов А.В. Рефлексивная организация проектировочного мышления. – Новосибирск: НГУ, 1991.
4. Ларионова Л.И. Социальная адаптация одаренных детей. // Журнал прикладной психологии. 2000. № 1. С. 32-37.
5. Ларионова Л.И., Джафарова Ж.А., Семенов И.Н. Когнитивно-личностные компоненты человеческого капитала школьников, выбирающих профессию в современных условиях образования. // Шамовские педагогические чтения. В 2-х ч. Ч. 1-я. – М.: МПНУ, 2022. С. 53-58.
6. Ларионова Л.И., Зверев О.М., Богданов Д.В. Одаренность: условия и факторы. // Материалы межд. научной конф. – Самара, 2020. С. 71-76.
7. Ларионова Л.И., Петров В.Г., Горелышева Д.Ю. Взаимосвязь общего и эмоционального интеллекта с показателями психологического благополучия студентов. // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2021. Т.9. № 2А.С21-31.
8. Семенов И.Н. Опыт формирования творческого мышления методом содержательно-смыслового анализа // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2014. Т.9. № 2А.С. 21-31.
9. Семенов И.Н. Генерация и социализация субъектов научно-творческой деятельности посредством рефлексивно-психологического

изучения развития человеческого капитала. // Известия РАО. 2021. № 4. С. 155-170.

10. Семенов И.Н. Рефлексивно-продуктивное целеобразование Я-концепции как системообразующий фактор трансформации одаренности в культуросозидающее творчество (методология его самодеятельностного развития). // Психология творчества и одаренности. В 3-х ч. Ч. 3-я. / Отв. ред. Д.Б. Богоявленская. – М., МПГУ, 2021. С. 9-14

Лобанов Д.В.

аспирант, ГАОУ ВО МПГУ

E-mail: salvation@yandex.ru

Научный руководитель: Ларионова Л.И.

доктор психологических наук, профессор,

ГАОУ ВО МПГУ

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА У ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В данной статье рассматривается проблема особенностей творческого потенциала педагогов, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. Проанализированы подходы к творческому потенциалу педагога в профессиональной деятельности. Показано, какие особенности творческого потенциала могут присутствовать у таких учителей в учебной деятельности с данной категорией детей.

Ключевые слова: аутизм; коррекционная педагогика; психология творчества; творческий потенциал.

This article deals with the problem of the peculiarities of the creative potential of teachers working with children with autism spectrum disorders. Approaches to the creative potential of a teacher in professional activity are analyzed. It is shown what features of creativity may be present in such teachers in educational activities with this category of children.

Keywords: autism; correctional pedagogy; psychology of creativity; creative potential.

Одной из актуальных проблем в современной системе образования является проблема личностного развития педагога, его творческого потенциала. Рассматривая понятия «способность к творчеству» и «уровень творческих достижений», можно сказать о том, что способность к творчеству имеется у каждой личности, а вот уровень творческих достижений не всегда соответствует современным критериям у педагога. Профессиональное развитие педагога способствует его успешной деятельности, помогает

разрешить внутренние кризисы. Оно зависит от совокупности внутренних и внешних факторов [4]. Профессиональное развитие способствует самоактуализации личности педагога и нацелено на поиск, развитие, а также воспроизведение творческого потенциала. Исследования ведущих российских и зарубежных ученых (Л.С. Выготского, А. Маслоу, К.Роджерса и др.) свидетельствуют о том, что основная потребность человека – это потребность в самовыражении.

Творческий потенциал педагога способен реализоваться в его профессиональной деятельности. Также необходимое условие для его воспроизведения – сознательная постановка целей. Понятие «развитие личности педагога» включает развитие его творческого потенциала.

Развитие творческого потенциала является актуальным на современном этапе развития общества. Многие исследователи (В.А. Сластенин, В.Г. Рындак и др.) уделяли ей большое внимание в своих научных работах. Такой исследователь, как С.А. Фёдоров [5] считает, что новаторский педагогический опыт – это результат в первую очередь творческой деятельности учителя. По его мнению, он связан с поиском, ведущимся в неизвестных условиях, алгоритм деятельности неизвестен, а система действий отсутствует. Ученый рассматривает творческий потенциал учителя, как интеллектуальную структуру, в совокупности состоящую из психических процессов и свойств личности, которые могут реализоваться в творческой деятельности. Педагогическое творчество — это особый вид деятельности учителя. Проблема творческого самовыражения берет своё начало в работах философов русского происхождения (Э.В. Ильенков, С.Н. Мареев), а также философов-экзистенциалистов (К. Ясперс, М.Хайдеггер). В своих работах они пишут о том, что для полноценного развития любого человека важным является его творческое развитие, свободное самовыражение. По мнению А.Г. Асмолова [1], человек способен обретать творческий опыт в процессе входа в культуру общества. В настоящее время нет единого представления о том, что такое творческий потенциал. Он рассматривается учёными как процесс и как результат многопланового характера.

Н.А. Рыбакова [6] в своем исследовании допускает возможность рассмотрения таких процессов как творчество и самоактуализация взаимосвязанными и сопряженными. К тому же, по мнению психолога, они оказывают сильный эффект и влияние друг на друга.

По мнению Н.В. Мартышиной [3], творческий потенциал педагога – это часть его личностно-профессионального потенциала. Он имеет возможность накапливаться, а также развиваться в течение всей жизни учителя. Также она рассматривает, определяет его как динамическую структуру, имеющую три основных компонента:

- Ценностный;
- когнитивный;

- деятельностный.

Ряд отечественных психологов-классиков (Л.С.Выготский, Б.М. Теплов и др.) выделяют такую отличительную черту творчества, как связь воображения с эмоциями. Основой для данного процесса, по их мнению, является объединение двух важных компонентов: сознания и интуиции. Процесс творческой деятельности педагога направлен на формирование новых знаний и конструктивных элементов деятельности.

Л.И. Ларионова [2] в своих работах пишет, что педагоги имеют дело с разными категориями детей: с одаренными, с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и др. Среди ОВЗ выделяют такую категорию, как дети с аутизмом или расстройствами аутистического спектра. Расстройства аутистического спектра (РАС) — это клинически разнородная группа расстройств психологического развития, характеризующаяся качественными отклонениями в социальном взаимодействии и способах общения, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся набором интересов и занятий.

Категория детей с РАС в последние годы заметно увеличилась и стала в школах. Для них создаются все необходимые и специальные условия в образовательном процессе: формируются ресурсные классы, происходит интеграция данных обучающихся в классах с нормотипичными учениками. Помимо доступной образовательной среды, существуют коммерческие и частные организации, которые способствуют реализации всех основных образовательных и социализирующих задач для них. Например, лагерь «special.camp.Особый путь» имеет программу интенсивных выездов и лагерных смен, где к каждому ребенку с РАС применяется деятельностный и личностно-ориентированный подходы. А педагоги имеют огромные возможности для реализации своего творческого потенциала.

Зачастую творческий потенциал педагога, работающего с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, имеет свои особенности. Проявляются они в том, что такой учитель постоянно находится в условиях, побуждающих его к поиску идей в повседневной деятельности. Ему необходимо совершенствовать свои умения и навыки, которые в дальнейшем определяют уровень развития его потенциала в творчестве. Перед учителем возникают все новые задачи и проблемы, которые решаются через комбинацию знаний и практических ситуаций. Немаловажную роль в творческой деятельности играет личная заинтересованность педагога. Рассматривая эмоционально-волевые проявления личности педагога, необходимо отметить, что ему часто бывает не очень просто проявлять настойчивость и быть целеустремленным, творчески активным, ведь ребенок с РАС не всегда может принять тот опыт и знания, которые реализуются для него. Он может показывать недостаточно высокие результаты работы в

образовательном процессе, что может приводить к снижению эмоций, мотивации, креативности, интереса у педагога.

Таким образом, развитие творческого потенциала и активности педагога в первую очередь связано с необходимостью и потребностью его в непрерывном и активном самообразовании. Это в свою очередь, может выступать условием эффективности обучения для детей с РАС.

Работа такого учителя предполагает процесс непрерывного улучшения своих творческих навыков, создание новых идей, а также и нахождения интересных способов их реализации с данной категорией детей. Помимо знаний специальной (коррекционной и психологической) литературы, учителю необходимо понимать социальную ситуацию, возникающую у данной категории детей и находить в ней полезные идеи, а также пути реализации их на практике.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина // Вопросы психологии. - 2013. - № 4. - С. 14-16.

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. Мартишина Н.В. Ценностный компонент творческого потенциала личности педагога / Н.В. Мартишина // Педагогика: научно-теоретический журнал / ред. В.П. Борисенков, А.Я. Данилюк. – 2006. – № 3 . – с. 48-57.

4. Психология одаренности и творчества [Текст]: монография / [Дружинин В. Н., Савенков А. И., Богоявленская Д. Б. и др.; под ред. Л. И. Ларионовой, А. И. Савенкова]; Департамент образования г. Москвы, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования г. Москвы "Московский городской педагогический университет" (ГАОУ ВО МГПУ), Институт педагогики и психологии образования. - Москва: Нестор-История ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2017. - 287 с.

5. Развитие творческого потенциала педагога в процессе научно-методической деятельности: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Федоров Сергей Александрович; [Место защиты: Моск. гос. агроинженер. ун-т им. В.П. Горячкина]. - Тюмень, 2010. - 223 с.: ил.

6. Самоактуализация преподавателя в профессиональной деятельности: вопросы теории и практики [Текст]: монография / Рыбакова Н. А.; Московский университет имени С. Ю. Витте. - Москва: МУ им. С.Ю. Витте, 2017. - 130 с.

Лукьянова И.Н.
МАОУ Домодедовская СОШ №1
аспирант ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: ira.luk.2012@mail.ru

РЕФЛЕКСИЯ КАК ЦЕНТРАЛЬНЫЙ ФАКТОР ПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ

В статье приводится теоретический анализ и предпосылки для исследования проблемы продуктивного и репродуктивного мышления младших школьников. Целью исследования является нахождение способа развития творческого и репродуктивного мышления учащихся. Автор анализирует современное состояние образовательного пространства и приоритетные направления развития. Рассматривает роль рефлексии в учебном процессе и ее влияние на мышление. Рефлексия выступает механизмом организации творческого мышления и играет существенную роль в педагогическом процессе. Автор приводит различия продуктивного и репродуктивного мышления. Выявляет особенности процесса порождения интеллектуального и личностного новообразования. Раскрывает сущность и значение творческой задачи для продуктивного мышления. Дает определение продуктивному и репродуктивному мышлению, рефлексии. В статье выявляются факторы, негативно и позитивно влияющие на развитие продуктивного мышления. Предполагается путь для преодоления существующих негативных тенденций и необходимые педагогические инструменты.

Ключевые слова: рефлексия, продуктивное мышление, творческие задачи.

The article provides a theoretical analysis and prerequisites for studying the problem of productive and reproductive thinking of younger schoolchildren. The purpose of the study is to find a way to develop the creative and reproductive thinking of students. The author analyzes the current state of the educational space and priority areas of development. Examines the role of reflection in the educational process and its influence on thinking. Reflection acts as a mechanism for organizing creative thinking and plays a significant role in the pedagogical process. The author gives the differences between productive and reproductive thinking. It reveals the features of the process of generating an intellectual and personal neoplasm. Reveals the essence and significance of the creative task for productive thinking. Gives a definition of productive and reproductive thinking, reflection. The article identifies factors that negatively and positively affect the development of productive thinking. A way is supposed to overcome the existing negative trends and the necessary pedagogical tools.

Keywords: reflection, productive thinking, creative tasks.

В современном мире человек сталкивается с динамичной, неопределенной реальностью. Каждый день необходимо принимать множество решений. Временами взрослому человеку сложно интегрировать свою жизнь в интенсивное движение сменяющихся событий. Данная особенность сегодняшних реалий оказывает непосредственное влияние на образовательное пространство, в котором происходит встреча человека и культуры, взаимодействуют все компоненты образовательной системы. Перед образовательными институтами стоит задача не только подготовить подрастающее поколение, но и адаптировать образовательное пространство к современным условиям.

Обратим внимание на федеральные государственные образовательные стандарты (далее ФГОС), которые отражают потребность в трансформации образовательных акцентов.

В Стандарте 2004 года в центре внимания находились предметные результаты и образовательное содержание. ФГОС 2009 года (действует до 2020 года) акцентирует свое внимание на личности ребенка и универсальных учебных умениях. ФГОС третьего поколения (сентябрь 2021 года) кроме конкретизации требований к обучающимся и обязательств образовательного учреждения, смещает свой фокус внимания на развитие «мягких» навыков (метапредметных и личностных). Первые три позиции в топе 10 «мягких» навыков (soft-skills) 2020 года, опубликованных на Всемирном экономическом форуме (World Economic Forum), представляют: умение решать комплексные задачи, критическое мышление, творческое (креативное) мышление (ComplexProblemSolving, CriticalThinking, Creativity). Необходимо отметить, что первые 5 позиций топа профессиональных навыков 2025 года представляют: аналитическое мышление и инновации; активное обучение и стратегии обучения; комплексное решение проблем; критическое мышление и анализ; креативность, оригинальность и инициатива.

В отечественной модели можно встретить более укрупненную модель 4 «К»: критическое мышление, креативность, коммуникативные навыки, координация (способность работать в команде). Образовательная платформа uschi.ru с 21 февраля по 7 апреля 2022 года проводит диагностику Три «К»: критическое мышление, коммуникация, кооперация. Платформа оставила без внимания креативность и это произошло не по причине ее малозначительности, а скорее всего основанием послужила трудоемкость данной диагностики. Вопросы креативности и креативного мышления долгие годы находятся в центре перспективных образовательных задач. Креативное мышление, творческое или продуктивное мышление мы рассматриваем тождественными понятиями в рамках своего научного исследования. Продуктивное (креативное, творческое) мышление характеризуется способностью продуктивно участвовать в процессе формирования, оценивания и усовершенствования идей, направленных на извлечение

эффективных и инновационных решений, получение нового знания, а главное эффективно выражать собственные идеи, решения и отличается наличием оригинального продукта деятельности.

Исходный минимум знаний у человека определяют возможности репродуктивного мышления, когда он решает типовые задачи, а подлинным мышлением является творческое (продуктивное) мышление. Данное определение творческого мышления было сформулировано в гештальт-психологии. Для данного направления творческая сущность мышления представлена в возникновении нового качества, которое не сводится к качествам отдельных компонентов. Появление новой психической структуры или качества является характерным результатом мышления. Появление нового продукта происходит внезапно и связано с переструктурированием прежнего опыта. М. Вертгеймер в своей работе пишет: «Для всех этих фигур решение возможно посредством осмысленного изменения фигуры..., а не слепого и безуспешного применения заученных операций или некоторых из них...» [1, с. 45].

Джон Дьюи, выделяющий особую роль спонтанного интереса и личного опыта, рассматривал творческое мышление, как успешное сочетание идей, которое привело к решению задачи. Он считал, что нерешительность, колебание является пусковым механизмом для запуска сознательной мыслительной работы. Данное явление есть фактор творческой активности человека [2].

Различные типы мышления находятся в постоянном смешивании друг с другом. Джон Дьюи определяет центральный фактор рефлексивного или интеллектуального мышления: указание одним предметом на другой, исследование связи видимого объекта с вызываемым им объектом.

Большое значение в исследовании творческого мышления внесли Я. А. Пономарев, А. М. Матюшкин, О. К. Тихомиров, большую известность получила четырехэтапная модель творческого процесса Уоллеса, а также концепция творческого мышления К. Дункера.

В настоящее время особый интерес в отечественной науке представляют такие теории как: смысловая теория мышления (О. К. Тихомиров), теория проблемных ситуаций (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.М. Матюшкин), структурно-уровневая теория творческого мышления (Я.А. Пономарев), уровневая концептуальная модель И.Н. Семенова, «кристаллическая» модель развития творческого мышления и личности С.Ю. Степанова, И.Н. Семенова и концепции развивающие данные взгляды [3, 4, 7-11].

В работах С. Ю. Степанова и И. Н. Семенова раскрывается роль рефлексии в организации творческого мышления и саморазвития личности, а также обобщаются проблемы и исследования психологии рефлексии. Экспериментально исследована проблема формирования типов рефлексии в

решении творческих задач. Были изучены механизмы рефлексии и их роль в организации мышления.

Эти исследования, а также работы В.В. Давыдова и В.И. Слободчикова послужили толчком к разработке психолого-педагогических инструментов развития мыслительных способностей обучающихся в сфере образования.

И сегодня почти каждый урок современный учитель переходит к этапу рефлексии, однако далеко не всегда осознает всю сущность и важность этого этапа мыслительной деятельности. Для процесса рефлексии важным фактором является потребность в разрешении сомнений и противоречий. Рефлексия встраивается в структуру творческого мышления и включает как интеллектуальную рефлексию, так и личностную. Первоначально, как правило, у субъекта актуализируется репродуктивная личностная позиция, реализующаяся в попытках решить задачу, опираясь на прежний опыт и известные способы, но творческая задача не может разрешаться на основе интеллектуальных стереотипов и предполагает преобразование ее в результате личностной рефлексии на новую продуктивную личностную позицию, которая их переосмысление, т.е. интеллектуальную рефлексию. «Репродуктивный» субъект (носитель и реализатор интеллектуальных стереотипов) становится творческим субъектом в результате личностной рефлексии (переосмысление первоначальных представлений). Таким образом, согласно С.Ю. Степанову рефлексия является важной детерминантой организации творческого мышления и является механизмом развития личностных новообразований [6].

В рамках нашего исследования были проанализированы учебники для начальной школы (одной линии учебно-методического комплекта) на предмет наличия в них заданий, при решении которых школьники могли бы актуализировать свой творческий потенциал и реализовать рефлексивные способности. Однако обнаружилось, что практически все учебные задачи носят репродуктивный характер. Тем самым было установлено, что содержание современных учебников, используемых для образовательной деятельности в начальной школе, направлено на развитие главным образом репродуктивного мышления. Важное значение репродуктивного мышления для развития человека неоспоримо, однако под вопросом остается способ развития творческого мышления, роль которого гораздо масштабнее. Бесспорны слова А. И. Савенкова: «...нет никакой необходимости переоткрывать заново все законы» [5, с. 68]. Ученый в своей работе отмечает необходимость сбалансированного применения репродуктивных и продуктивных методов обучения. Однако в следствие обнаруженного дидактического дисбаланса, когда в приоритете оказывается только репродуктивная составляющая образовательного процесса, т.к. в современных учебниках практически отсутствуют задания, обладающие проблемностью и конфликтностью, возможность развития творческого мышления не

реализуется, что ведет к минимизации продуктивности мышления в будущем. Учебной ситуацией, способствующей порождению интеллектуальных новообразований и развитию рефлексивности ребенка является творческая задача [3]. Творческая задача – это проблемно-конфликтная ситуация [6], для решения которой личный и интеллектуальный опыт субъекта оказывается не только недостаточным, но и создает затруднение к достижению цели.

Таким образом, можно сказать, что негативное влияние на развитие творческого мышления оказывает отсутствие творческих задач в содержании учебного процесса, т.к оно обедняет учебный процесс и приводит к формированию узконаправленных и шаблонных знаний, пригодных только для решения типовых задач. Рефлексивный же механизм мыслительной деятельности, который лежит в основе развития творческого мышления, оказывается не востребуемым в учебном процессе младших школьников. В данном случае возникает необходимость в формировании методической и дидактической базы собственно творческих задач и заданий, которые будут дополнять имеющиеся в современных учебниках типовые задания, а также способствовать развитию продуктивного мышления и рефлексии младших школьников. Эффект использования креативных заданий в учебном процессе может быть существенно усилен за счет включения в него рефлексивно-сотворческих технологий [11]. Для включения творческих задач в содержание образования необходимы и учителя, способные работать с детьми в учебном процессе креативного характера. Таким образом современный ученик обретет сотворческого партнера, который будет с ним вместе осваивать неопределенное, сложное, неоднозначное, но интересное образовательное содержание человеческой культуры, а также совершать открытия и культивировать уникальность каждого ребенка.

В заключение можно сделать вывод: одним из способов развития продуктивного и репродуктивного мышления учащихся является включение в учебный процесс творческих задач путем обогащения метапредметного содержания образовательного процесса и применения рефлексивно-сотворческих технологий.

Список литературы

1. Вертгеймер М. Продуктивное мышление: Пер. с англ. / М. Вертгеймер; Вступ. ст. В. П. Зинченко, с. 5-26; Общ. ред. С. Ф. Горбова, В. П. Зинченко. - М. : Прогресс, 1987. 335 с.
2. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи ; Пер. с англ. Н. М. Никольского ; Под ред [и с предисл.] Н. Д. Виноградова. - М. : Мир, 1997. 208 с.
3. Оржековский П.А., Степанов С.Ю. Предметно-творческие задачи в образовании // В сборнике: Творчество в современном мире: человек, общество, технологии. Материалы Всероссийской научной конференции,

посвященной 100-летию со дня рождения Я.А. Пономарева. Москва, 2020. С. 152-153.

4. Оржековский П.А., Степанов С.Ю., Мишина И.Б. Развитие и оценка творческих способностей учащихся на уроках в условиях нарастающей цифровизации образования // Непрерывное образование: XXI век. 2020. № 3 (31). С. 2-14.

5. Савенков А. И. Заметки о репродуктивных и продуктивных методах обучения // Исследователь/Researcher. 2018. №3-4 (23-24). [Электронный ресурс]:URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/zametki-o-reproduktivnyh-i-produktivnyh-metodah-obucheniya> (Дата доступа 15.03.2022).

6. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии.1983. № 2. С. 35-42.

7. Степанов С.Ю. Проблема концептуально-методического отображения процесса мышления // Вопросы психологии. 1988. № 5.

8. Степанов С.Ю., Климова Т.А., Степанова Ю.В. Проблематика полилогизма и рефлексии в современном образовании // В сборнике: Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения. Сборник научных трудов XI Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. 2019. С. 33-40.

9. Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Ушаков Д.В. и др. Цифровизация образования: психолого-педагогические и валеологические проблемы // Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Ушаков Д.В., Рябова И.В., Гаврилова Е.В., Морозова О.А., Соболевская Т.А., Шепелева Е.А., Валуева Е.А., Овсянникова В.В., Мишина И.Б., Титов Н.А., Чернышева Л.А. М.: МГПУ, 2021. 192 с.

10. Степанов С.Ю., Рябова И.В., Гаврилова Е.В. Влияние цифровой среды и дополнительного образования на интеллектуальные и креативные способности школьников // Вопросы психологии. 2021. № 1. С. 61-70.

11. Степанов С.Ю., Степанова Ю.В. Рефлексивно-полилогические технологии развития коммуникативной компетентности дошкольников. М.: Известия ИППО, 2021. 123 с.

12. Савенков А. Н. Психология детской одаренности. Учебник для бакалавриата и магистратуры. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Издательство Юрайт, 2018. - 334 с.

Медведева С. В.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: medvedeva5wetik@yandex.ru

Научный руководитель: Ларионова Л. И.

д.псих.н., профессор ГАОУ ВО МГПУ

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИЗ СЕМЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

В настоящей статье представлены результаты сравнительного анализа особенностей развития эмоционального интеллекта младших школьников из семей с различным типом детско-родительских отношений.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; младшие школьники; семейное воспитание.

This article presents the results of a comparative analysis of the peculiarities of the development of emotional intelligence of younger schoolchildren from families with different types of child-parent relations.

Key words: emotional intelligence; younger schoolchildren; family education.

Приоритетными задачами российской системы образования являются задачи, которые связаны с решением учебно-познавательных задач, укреплением физического и психического здоровья, эмоционального благополучия детей. «Формирование и развитие личности, способной к пониманию себя и другого человека, его чувств, переживаний, намерений – является важнейшей задачей воспитания и развития ребенка на современном этапе развития современного общества. Эффективное взаимодействие в различных ситуациях невозможно без осознания собственных чувств и понимания эмоционального состояния человека, с которым происходит общение» [42, С 3.].

В настоящей статье представлены результаты сравнительного анализа особенностей развития эмоционального интеллекта младших школьников из семей с различным типом детско-родительских отношений.

Согласно дизайну исследования, на первоначальном этапе было проведено комплексное изучение характера детско-родительских отношений в семьях младших школьников в возрасте 7–8 лет и их родителей с использованием проективной рисуночной методики КРС Бернса и опросника Варги-Столина [1]. В зависимости от типа сложившихся в семье детско-родительских отношений были «условно» сформированы следующие группы:

- 1 группа исследуемых семей характеризуется развитием благоприятной семейной ситуации, позитивным характером восприятия ребенком себя и членов семьи при высоком уровне эмоционального принятия родителями своего ребенка.

- 2 группа исследуемых характеризуется снижением уровня эмоционального благополучия в семье при сочетании с тревожностью и конфликтностью в детских рисунках; тип родительского отношения - эмоциональное принятие ребенка с элементами критичности сочетается с высокими показателями контроля.

В качестве основных методик исследования эмоционального интеллекта младших школьников был использован комплекс методик (методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой; методика «Эмоциональная пиктограмма» М.А. Кузьмищевой; методика М.А. Нгуен (2008) «Что-почему-как»).

Такой показатель EQ, как «восприятие и понимание эмоционального состояния по экспрессивным признакам» у младших школьников из семей с благоприятно развивающимися детско-родительскими отношениями, имеет тенденцию к высокому уровню развития (нижняя граница) при сравнении с их сверстниками из семей с более противоречивым характером отношений в семье. По комплексу экспрессивных признаков (мимика, жесты, позы и речь) младшие школьники 1 группы распознали и описали большинство предлагаемых картинок с изображениями эмоциональных ситуаций без содержательной помощи взрослых. Уровень развития таких компонентов EQ как «восприятие и понимание (опознание) эмоциональных состояний по контексту эмоциональной ситуации» у 2 группы младших школьников статистически значимо ниже ($p=0,0403$).

На данном возрастном этапе собственный эмоциональный опыт может быть для ребенка менее ценен, чем эмоциональные представления, переданные детям близкими значимыми взрослыми как в процессе взаимодействия друг с другом, так и при общении с детьми. Позитивный характер детско-родительских отношений способствует эмоциональному развитию детей; расширение эмоциональных представлений и развитие эмоционального опыта осуществляется через трансляцию эмоциональной осведомленности и опыта самих родителей. В таблице 1 показаны статистически значимые различия сформированности эмоциональных представлений в группах младших школьников из семей с различным типом детско-родительских отношений.

Таблица 1. Статистически значимые различия сформированности эмоциональных представлений в группах младших школьников из семей с различным типом детско-родительских отношений

эмоции	1 группа среднегруп значение	2 группа среднегруп значение	U- критерий Манна- Уитни	уровень значимости различий (p- value)
стыд	7,12	8,65	-1,985	.04464

обида	7,73	9,204	-2,488	.03959
зависть	6,11	7,42	-2,024	.042822

Количественный анализ общего уровня развития эмоциональных представлений младших школьников (по данным методики Кузьмищевой) показывает очевидное преобладание среднего уровня выраженности способности к кодированию и вербализации – 66,3% исследуемых младших школьников смогли изобразить и воспроизвести 8 – 9 разноmodalных эмоций; 22% – расширили адекватные ответы до 11 эмоций-понятий, что соответствует высокому уровню развития; почти 12% испытуемых смогли адекватно кодировать только основные эмоции. То есть, независимо от типа детско-родительских отношений в семье, преобладает умеренный уровень кодирования и вербализации эмоций - младшие школьники с легкостью изображают, воспроизводят и вербализуют базовые эмоции типа «радость», «страх», «грусть», «злость», «удивление», «любовь», «дружба», однако испытывают сложность и затруднения (либо вообще отказываются выполнять задания) при тех же манипуляциях с такими более сложными эмоциями как «презрение» и «ревность».

Однако сравнительный анализ обнаруживает статистически значимые различия при кодировании и вербализации эмоций «стыд», «обида», «зависть» у групп младших школьников из семей с различным характером детско-родительских отношений в семье. Эмоции негативной модальности («стыд», «обида», «зависть») более адекватно вербализуются и кодируются у младших школьников из семей с признаками конфликтности и тревожности в детско-родительских отношениях, что отражено в таблице 1.

Младшие школьники 2 группы имеют более оформленные представления об эмоциях с негативной модальностью. Полученный в семье негативный эмоциональный опыт при общении с членами семьи оказал влияние на формирование эмоциональных представлений. В таблице 1 показаны статистически значимые различия сформированности эмоциональных представлений в группах младших школьников из семей с различным типом детско-родительских отношений.

Количественный анализ предпочитаемых способов решения конфликтной ситуации младшими школьниками (методика Нгуен «Что-почему-как») показывает, что в обеих группах отсутствуют дети, которые отказались выполнить задания и ответить на вопросы. Результаты описательной статистики методики Нгуен «Что-почему-как» продемонстрированы в таблице 2.

Таблица 2. Предпочитаемые способы решения конфликтной ситуации младшими школьниками из семей с различным типом детско-родительских отношений

Способы решения конфликтной ситуации	1 группа	2 группа
Нет решения	-	-
Агрессивное поведение	5,8% (2 чел)	12% (3 чел)
Нужда во вмешательстве взрослых	13,8% (5 чел)	32% (8 чел)
Объяснения с опорой на последствия	16,6% (6 чел)	20% (5 чел)
Объяснения с опорой на чувства	44,4% (16 чел)	20% (5 чел)
Действия, ориентированные на чувства	19,4% (7 чел)	16% (4 чел)

Количество, так называемых, «агрессивных ответов» (по типу «брат//сестра угрожают смеющимся детям») мало представлены в обеих группах. Эти малочисленные ответы свидетельствуют о том, что дети, оценив ситуацию, не готовы прибегать к деструктивным действиям при решении конфликтной ситуации. Однако у младших школьников 2 группы таких ответов в процентном выражении больше, чем у их сверстников из 1 группы (5,8% и 12% соответственно).

Интересно также отметить, что дети из семей с преобладанием родительского отношения «Контроль» более склонны к обращению ко взрослым при решении проблемной ситуации (почти треть 2 группы – 32% исследуемых), что указывает на меньшую готовность ребёнка учитывать эмоциональное состояние другого человека.

В силу сложившихся между детьми и родителями отношений контролирующего типа, дети привыкли к тому, что родители стремятся в сложных и неоднозначных ситуациях принимать решения и предоставлять ему. В то время, как у их сверстников из 1 группы преобладает «Объяснения с опорой на чувства» (44,4% от общей выборки). Дети в большинстве ответов отдают предпочтение объяснениям, которые основаны на эмоциях и чувствах того, кого обидели. Это говорит о стремлении ребенка самостоятельно решить проблему, а, значит, и более высоком уровне понимания состояния другого человека. В своих ответах младшие школьники стремятся объяснить «обидчикам», что «это очень плохо смеяться над другим человеком, ей очень обидно и грустно», «она плачет, а вы смеетесь» и др.

Ответы-объяснения с опорой на последствия, по типу «если вы не перестанете смеяться, то я расскажу все учителю», относятся к категории конструктивных и в обеих группах выражены примерно одинаково (16,6% и 20% соответственно).

Уровень развития эмоционального интеллекта статистически достоверно ($p=.0384$) различается в семьях младших школьников в зависимости от специфики детско-родительских отношений в семье. Средние показатели эмоционального интеллекта в группе младших школьников с благоприятно развивающимися детско-родительскими отношениями соответствуют высокому уровню развития и составляют 5,2 балла. 80,4% младших школьников 1 группы характеризуются высоким уровнем развития эмоционального интеллекта. У младших школьников из семей с благоприятно развивающимися детско-родительскими отношениями и доминированием родительского стиля «Принятия ребенка» сформирована готовность ребёнка ориентироваться на другого человека и учитывать его эмоциональное состояние в своей деятельности.

Среднегрупповые показатели эмоционального интеллекта в группе младших школьников из семей со сниженным уровнем эмоционального благополучия и контролирующего стиля соответствуют среднему уровню и составляют 3,9 балла.

У младших школьников из семей с благоприятно развивающимися детско-родительскими отношениями и доминированием родительского стиля «Принятия ребенка» готовность ребёнка ориентироваться на другого человека и учитывать его эмоциональное состояние в своей деятельности сформирована на более высоком уровне. Принятие ребенка таким, какой он есть, доверие к нему способствует развитию эмпатийных тенденций: родитель стремится понять и принять ребенка, соответственно и ребенок стремится занять ту же позицию, при этом увеличивается самостоятельность в решении проблемной ситуации и понимание эмоционального состояния других людей.

Излишний контроль в сочетании с чрезмерной опекой в отношениях между родителями и детьми ослабляет эмоциональную связь и стремление ребенка «прислушиваться» к состоянию другого человека. Поскольку родитель не принимает внутренний мир ребенка, не стремится его понять, то и ребенок не может ответить ему тем же.

Полученные в настоящем эмпирическом исследовании результаты согласуются с данными, опубликованными в работах Л.И. Ларионовой [3,4,5,6] и выявленные в диссертационном исследовании М.А. Кузьмищевой [2].

Подводя итоги проведенного исследования, необходимо отметить, что характер (тип) детско-родительских отношений в семье оказывает влияние на развитие определенных показателей и структурных компонентов эмоционального интеллекта младших школьников. В семьях младших школьников с благоприятно развивающимися детско-родительскими отношениями и родителями «принимающего» типа - эмоциональный интеллект характеризуется высоким уровнем развития по различным показателям и характеристикам («восприятие и понимание эмоционального

состояния по экспрессивным признакам»; «восприятие и понимание (опознание) эмоциональных состояний по контексту эмоциональной ситуации»; «готовность ребёнка ориентироваться на другого человека и учитывать его эмоциональное состояние в своей деятельности». У младших школьников с позитивными детско-родительскими отношениями и родителями «принимаящего типа» уровень развития эмоционального интеллекта выше по сравнению их со сверстниками из семей с из семей со сниженным уровнем эмоционального благополучия в детско-родительских отношениях.

Список литературы

1. Бернс Р.С., Кауфман С.Х. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки / Пер. с англ. М.: Смысл, 2000. — 146
2. Кузьмищева М.А. Динамика представлений об эмоциях детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: дис.канд. псих. наук: 19.00.13: утв. 14.07.2002. М., 2002. 207с.
3. Ларионова Л.И., Ларионова А.С. Особенности когнитивных ресурсов одаренных обучающихся // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2018. Т. 7. № 1А. С. 83-91.
4. Ларионова Л.И. К проблеме изучения психического здоровья одаренных детей // Дети. Общество. Будущее: сборник научных статей по материалам III Конгресса «Психическое здоровье человека». — Т.2. — М.: КНОРУС, 2020. С.32–35/
5. 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. – 2016. – С.239 – 244.
6. Ларионова Л.И. Особенности эмоционального интеллекта обучающихся с разными видами одаренности (на примере ОЦ «Сириус») / Л.И. Ларионова, В.Г. Петров, Д.Ю. Горелышева // Одаренность: условия и факторы. – Самара, 2020. – С.71 – 76.

Миранян Г.А.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ, e-mail: miranyan1998@mail.ru

Научный руководитель: Ларионова Л.И., д.псих.н., проф. МГПУ

КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье представлен обзор литературы об особенностях когнитивного развития младших школьников в процессе обучения иностранному языку. В

работе рассматриваются различные определения когнитивного развития, а также анализируются основные подходы к когнитивному развитию младших школьников в процессе обучения иностранному языку. Анализ литературы позволил установить, что в процессе обучения иностранному языку когнитивное развитие младших школьников будет намного эффективнее при соблюдении психолого-педагогических требований, выдвигаемых к такому обучению в начальной школе.

Ключевые слова: когнитивное развитие, когнитивные способности, иностранный язык, обучение, младший школьный возраст, психолого-педагогические особенности.

The article presents a review of the literature on the features of cognitive development of younger schoolchildren in the process of learning a foreign language. The work discusses various definitions of cognitive development, and also analyzes the main approaches to the cognitive development of younger schoolchildren in the process of learning a foreign language. An analysis of the literature made it possible to establish that the cognitive development of younger schoolchildren in the process of learning a foreign language will be most effective if the psychological and pedagogical requirements put forward for such training in primary school are met.

Key words: cognitive development, cognitive abilities, foreign language, teaching, primary school age, psychological and pedagogical features.

Актуальность исследования данной темы обусловлена тем, что в современных условиях возрастают требования к обучению иностранному языку. Так, иностранный язык современные школьники начинают изучать уже с первого класса, а не в средней школе, как это было еще четверть века назад. Кроме того, постоянно усложняются программы обучения иностранному языку. Соответственно, у школьников к моменту начала изучения иностранного языка уже в достаточной мере должны быть сформированы когнитивные способности. Однако, справедливо и обратное: изучение иностранного языка в младшем школьном возрасте оказывает положительное влияние на развитие когнитивных способностей, поскольку в процессе такого обучения у младших школьников активизируется память, внимание, мыслительные способности, развивается речь, навыки анализа и т.д. Представляется целесообразным рассмотреть возможности когнитивного развития учащихся младшего школьного возраста на уроках иностранного языка.

С момента поступления в школу у учащихся младшего школьного возраста происходит когнитивное развитие. Имеет место активное развитие воображения, фантазии, творческого мышления, умений наблюдения за ситуацией и построения выводов. Также развиваются навыки сравнения и обобщения фактов, простейшего прогнозирования и т.д.

Рассмотрим основные подходы к когнитивному развитию учащихся младшего школьного возраста на уроках иностранного языка. Е.И. Пассов (5) рассматривал когнитивный подход как синоним познавательного подхода, то есть, ставил между терминами «когнитивный» и «познавательный» знак равенства. Под познавательным развитием исследователь понимал развитие когнитивных процессов таких как речь, восприятие, внимание и память и др.

В монографии В.С. Гончарова (1) когнитивное развитие представляет собой один из аспектов общего психического развития ребенка, причем этот аспект находится в тесной взаимосвязи с изменением когнитивных компетенций ребенка.

В рамках теории В.В. Давыдова (2) когнитивное развитие является одним из результатов развивающего обучения, иными словами, оно представляет собой процесс, который рассматривается в рамках теории проектирования когнитивного развития ребенка.

Значительный вклад в исследование когнитивного развития в целом и когнитивного развития учащихся младшего школьного возраста в частности, был внесен М. Коулом. (3) Исследователь полагал, что когнитивное развитие необходимо рассматривать в рамках теории культурно-исторического подхода. В соответствии с основными положениями этой теории базой первичного источника когнитивного развития выступает то культурное окружение, в котором растет ребенок. Культурная среда, которая окружает человека буквально с первых дней его жизни, по мнению М. Коула (3), оказывает огромное влияние на становление его личности. И, даже, если влияние культурной среды первоначально кажется малозаметным, оно, тем не менее, является одним из основных условий когнитивного развития ребенка.

В современной начальной школе ребенок находится в условиях развивающегося иноязычного образования на уроках иностранного языка. Посредством такого образования осуществляется не только собственно обучение младшего школьника иностранному языку, но и его подготовка к максимально эффективной будущей жизни в поликультурной среде. Кроме того, иноязычное образование направлено на формирование у младших школьников понимания других культур, адаптации (4) и уважения к ним, умения уживаться с представителями других лингвокультур, а также умение общаться с носителями разных культур на изучаемом иностранном языке. Все это достижимо при условии развитых когнитивных способностей, которые могут успешно формироваться на уроках иностранного языка.

В процессе организации обучения иностранному языку в начальной школе важно учитывать, чтобы это обучение было направлено не только на формирование знаний, умений и навыков, но и на когнитивное развитие младших школьников. По мнению ряда исследователей [1,2,3] когнитивное развитие младших школьников будет намного эффективнее при соблюдении

психолого-педагогических требований, выдвигаемых к такому обучению в начальной школе:

- формирование и развитие учебных навыков и умений, которые необходимы на следующих ступенях школьного образования;

- овладение учебным материалом, равно как и формирование навыков свободного переключения между такими видами деятельности, как учебная и внеучебная (игровая, исследовательская). Обучение иностранному языку должно строиться таким образом, чтобы у ребенка младшего школьного возраста максимально эффективно формировалась активная, творческая и полноценная личность, принимающая участие в подходящих по возрасту видах социальной деятельности;

- наиболее эффективное личностно-ориентированное обучение, направленное на формирование личности младшего школьника;

- подбор материала и методов обучения, соответствующих младшему школьному возрасту;

- максимальная поддержка и закрепление социальных и культурных ценностей, которые были освоены ребенком еще до младшего школьного возраста.

Учитель иностранного языка, работающий с младшими школьниками и учитывающий все вышеперечисленные требования, сможет эффективно формировать когнитивные способности младших школьников в процессе уроков иностранного языка, а также внеурочной деятельности, посвященной иностранному языку.

Также необходимо отметить, что обучение детей младшего школьного возраста иностранному языку нужно начинать с опорой на психологическую готовность младших школьников к обучению. Кроме того, на протяжении всего процесса обучения иностранному языку младших школьников, учителю необходимо следовать всем тем психолого-педагогическим условиям, которые были рассмотрены выше, что в свою очередь будет способствовать развитию когнитивных способностей младших школьников на уроках иностранного языка.

На основе анализа литературы можно сделать ряд выводов относительно особенностей когнитивного развития учащихся младшего школьного возраста в процессе обучения иностранному языку.

1. Под когнитивным развитием ребенка младшего школьного возраста понимается процесс развития всей совокупности познавательных процессов ребенка, а именно: восприятия, памяти, внимания, мышления, и др. Сюда же можно отнести развитие ценностных ориентаций, поскольку они составляют неотъемлемую часть когнитивных способностей. Соответственно, в качестве объекта когнитивного развития выступают познавательные способности младшего школьника во всей их совокупности.

2. Изучение иностранного языка оказывает положительное влияние на развитие когнитивных способностей младшего школьника. Так, на уроках иностранного языка когнитивное развитие младших школьников может происходить в различных видах деятельности, таких как учебная игровая, коммуникативная и др. Также применение многочисленных информационно-коммуникационных средств и активизация самостоятельной творческой деятельности младших школьников будет способствовать эффективному развитию когнитивных способностей. При этом целесообразно учитывать как возраст младших школьников (особенности когнитивного развития имеют различия у учащихся первого и, например, четвертого классов), так и индивидуальные психолого-педагогические особенности каждого ученика.

3. Учителю иностранного языка необходимо использовать ряд специальных приемов и методов, направленных на когнитивное развитие младших школьников. К ним можно отнести наглядные методы, использование специально подобранных упражнений, метод проектов, а также различные игровые методики, поскольку в младшем школьном возрасте игра продолжает занимать одно из важных мест в деятельности детей.

Список литературы

1. Гончаров В.С. Психология проектирования когнитивного развития. - Курган: Кург. гос. ун-т, 2005. - 271 с.

2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М.: Педагогика, 1986. – 239 с.

3. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. - М., 1997. – 431 с.

4. Ларионова Л.И. Социальная адаптация одаренных детей // Журнал прикладной психологии – 2002. – №1. -с.32-27

5. Пассов Е.И. Пятое колесо в телеге или когнитивность для коммуникативности. - Елец: МУП «Типография г. Ельца, 2011. – 141 с.

Суннатова Р.И.

*ФГБНУ Психологический институт РАО, ведущий научный сотрудник
лаборатории Экопсихологии развития и психодидактики, г. Москва.*

E-mail: sunrano@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОФИЛАКТИКЕ ГИПЕРУВЛЕЧЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ЦИФРОВЫМИ УСТРОЙСТВАМИ

В эмпирическом исследовании, посвященного изучению условий возникновения риска зависимости от цифровых устройств, было выявлено, что неудовлетворенность отношением значимых взрослых может

*рассматриваться как одно из условий риска. Выявлена значимая связь между увлеченностью цифровыми устройствами и удовлетворенность отношением педагогов $-0,458$ и $0,431$ значимая связь неудовлетворенности отношением родителей и увлеченностью цифровыми устройствами при $p < 0,001$ по критерию Спирмана. Результаты исследований и коллег убеждают, что особенности коммуникативного поведения значимых взрослых остаются значимыми и, в первую очередь, как создающие ту атмосферу доверия и дружелюбия, которая необходима для того, чтобы школьники были открыты и восприимчивы во взаимодействии со значимыми взрослыми. В связи с этим в школе с использованием программы *Teats* была реализована такая форма деятельности психологической службы, как просвещение. Встречи с родителями и педагогами были посвящены обсуждению маркеров поведения школьников и особенностей их состояния, которые могут рассматриваться как риск возникновения излишней увлеченности цифровыми устройствами. Также были обсуждены возможности и ресурс конструктивного общения значимых взрослых в профилактике риска компьютерной зависимости. Представленный подход поможет снизить или нивелировать риск становления у школьников зависимости от цифровых устройств, а создаваемая методика может представлять интерес для психологической службы школ.*

Ключевые слова: увлеченность цифровыми устройствами, просвещение родителей, психологическая служба школы.

Финансирование:

Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 20-013-00667 А.

Внедрение цифровизации не только в повседневную жизнь, но и в сферу образования вызвало неоднозначную реакцию не только у родительской общественности, но и у педагогов. Связано это в первую очередь с волнением, насколько цифровизация может способствовать возникновению зависимости от цифровых устройств у обучающихся. Хотя очевидно, что без использования цифровых устройств современное образование, социальные коммуникации, да и вообще жизнь не представляется удобной, а деятельность более эффективной.

Зависимость от цифровых устройств, включая Интернет одна из актуальных проблем современности и исследований, посвященных изучению ее различных аспектов множество, как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе. Научным сообществом предложено несколько терминов для обозначения нарушений, связанных с неконтролируемо частым использованием Интернета: «Интернет-зависимость, чрезмерное использование Интернета, проблемное использование Интернета» [4, с. 62]. С 2018 г. в международной классификации болезней МКБ-10 интернет-

зависимость была выделена как самостоятельное заболевание, потому мы используем термин увлеченность цифровыми устройствами, рассматриваемого как предиктора этой зависимости. В нашем исследовании рассматривается та степень увлеченности цифровыми устройствами, которую не правомерно определять, как зависимость, но ее влияние на учебную активность и продуктивность жизнедеятельности школьников можно определить, как мешающее или блокирующее личностное развитие школьника.

Можно привести примеры результатов исследований, в которых демонстрируется, что влияние излишней увлеченности цифровыми устройствами деструктивно влияет на развитие детей и подростков. Н.Н. Авдеевой и Б.Э. Хоффман (2019) представлен анализ зарубежных исследований, в которых подтверждается позитивная роль авторитетного стиля воспитания в разрешении проблем и трудностей возраста, связанных с интернет зависимостью [1]. В исследовании, проведенного В.В. Барцалкиной (2012) показано, что родительская созависимость может выступать как фактор риска формирования аддикций у детей [3]. В исследованиях, проведенных Е. Chang, В. Kim (2019) получены результаты, на основе которых авторы утверждают, что позитивное общение между взрослыми и подростками сдерживает возникновение компьютерной зависимости [5].

Целью нашего исследования было изучение возможных связей увлеченности цифровыми устройствами с удовлетворенностью отношением значимых взрослых. Эмпирическая часть исследования проводилась в общеобразовательной московской школе, в которой приняли участие 296 школьников 8-11 классов (в 2020-2021 уч. году). В этом учебном году, с целью просвещения по профилактике возникновения зависимости от цифровых устройств у школьников, были проведены ряд встреч с родителями и педагогами в программе Teams.

В эмпирическом исследовании была использована авторская методика «Личностный ресурс школьников» (для среднего и старшего звена), которая по результатам дескриптивной статистики показала правомерность анализа данных, а при решении исследовательских задач возможность использования непараметрических методов корреляционного анализа. Гипотеза о значимости связи между увлеченностью цифровыми устройствами и неудовлетворенностью подростков отношением родителей подтвердилась по критерию Спирмана получила ,431 и удовлетворенность отношением педагогов -,458 при $p < 0,001$, т.е. выявленная неудовлетворенность отношением значимых взрослых может рассматриваться как одно из условий возникновения увлеченности цифровыми устройствами.

На первый взгляд, ситуация с цифровизацией образования изменила характер взаимодействия взрослых и детей. Однако результаты исследований позволяют утверждать, что цифровизация не создала новую проблему в

системе «взрослые - школьники», она существовала и раньше. Еще до периода массовой компьютеризации школ, в исследовании Н.В. Антоновой (1997) было выявлено, что в процессе общения с обучающимися у педагогов, преобладают требования (53,9% из всех высказываний), обратная связь используется учителями реже (46,1%) и с преобладанием оценочного отношения к личности ребенка (20%). Педагоги редко аргументируют учащимся свою обратную связь. «В реальном общении с учениками учителя чаще реагируют на сложные ситуации типом поведения, близким к «соперничеству»» [2, с. 27].

Потому и представляется эффективным использование такой формы деятельности психологической службы школы, как просвещение родителей. В этой статье представляем опыт работы в московской школе, нацеленной на просвещение родителей, которое проводилась с использованием цифровых устройств, а именно обсуждение с родителями в программе Teams. Велась запись встречи, которая затем располагалась на сайте школы; встречи проходили в вечернее время, что способствует максимальному охвату родительской общественности.

Основными задачами просветительской работы было: - ознакомить родителей о том, что такое зависимость от цифровых устройств и чем она отличается от увлеченности; – раскрыть причины и условия, определяющие возникновение увлеченности цифровыми устройствами и, – каковы возможности семейной и школьной ситуации по профилактике зависимости от цифровых устройств, а именно терапевтические возможности конструктивного стиля взаимодействия значимых взрослых с детьми.

В первую очередь было обращено внимание на основные симптомы компьютерной зависимости у подростков: потребность проводить в сети все свободное время, отсутствие других увлечений и хобби; наличие синдрома отмены, неоднократный обман родителей относительно времени, проведенного за компьютером; раздражительность, агрессия в ответ на запреты или уговоры отвлекаться от гаджета; стремление продолжать играть, несмотря на проблемы в учебе, испорченные отношения с родителями и друзьями; пренебрежение внешним видом и личной гигиеной, физические признаки: бессонница, нервозность, сухие воспаленные глаза, головные боли.

Важным при информировании родителей было определение основных причин и условий, определяющих возникновение увлеченности цифровыми устройствами, которыми являются: 1. Не удовлетворение базовых потребностей растущей личности, а именно: – не удовлетворение потребности в успешности и подтверждения собственной состоятельности, а цифровые устройства (игры, соцсети) предоставляют возможность для самореализации и ощущения своей успешности и значимости; – нарушения в системе самоотношения (отсутствие или сниженный уровень веры в себя и свои

возможности); – неудовлетворение потребности детско-подросткового любопытства, создается тяга к новой информации, но, увы, не к академической. 2. Особенности цифровой реальности: – формат подачи информации характерна динамика, красочность, все интригует, увлекает и не требует усилий для восприятия и понимания информации. Очевидно, что чтение книг и в особенности учебного текста предполагает наоборот сосредоточение, преодоление сложности для восприятия и понимания академической информации; – привлекает и не только детей и подростков в цифровых устройствах игровая деятельность, приводящая к успешности и обеспечивающая социальный статус, а это с точки зрения детей и подростков – круто; – увлечения цифровой реальностью, осведомленность в играх, роликах и другой продукции цифрового пространства опосредованы кругом референтных лиц из ближайшего окружения, кумирами или известными блогерами. 3. Отношение взрослых к детям и к миру их увлечений: – отсутствие во время нахождения в виртуальном пространстве поучений, а значит эмоциональный комфорт; – невольное постепенное приучение взрослых к цифровым устройствам своих детей. Например, когда дети маленькие, чтобы они не отвлекали, родители дают свой телефон поиграть, так формируется притягательность цифрового пространства; — отсутствие традиций отдыха в семье. Таким образом, беда не в цифровых устройствах, а в количестве времяпровождения ребенком в виртуальном мире, а это время определяется отсутствием условий в жизни школьника того, что может удовлетворить его базовые потребности. Бесплезно думать, как отучить подростка от компьютерной зависимости, если у ребенка нет ситуаций успеха в реальной жизни.

Безусловно, основным ожиданием родителей от этих встреч, было получение рекомендаций, что же делать, если у ребенка имеют место вышеописанные особенности. Были обсуждены принципы избавления от увлеченности гаджетами.

1. *Осознание проблемы* — работа над любой зависимостью начинается с того, что человек, в данном случае взрослым признания: «У меня есть проблема, иными словами, я не могу изменить увлеченность своего ребенка гаджетами, он меня не слушает». Без этого можно помочь подростку только на ранних стадиях, когда зависимость еще не сформировалась и достаточно переключить его внимание с компьютера на другие дела.

2. *Участие всей семьи* — сложно добиться эффекта, если «лечением компьютерной зависимости» у подростка занимается только психолог, а обстановка в семье никак не меняется. Причиной ухода в виртуальный мир часто бывает недостаток теплоты, близости, общения с близкими. Родителям важно помнить, что они влияют на успех профессиональной помощи не меньше, чем специалисты.

3. *Поиск нового увлечения* — вместо компьютера у подростка должны появиться новые интересные дела: активные хобби, спорт. Желательно, чтобы они способствовали взаимодействию с другими людьми — тогда у ребенка сформируется новый круг общения. У детей в семье должен быть выбор, как проводить свободное время и чем увлекаться. Если с ранних лет единственным вариантом отдыха были мультфильмы — есть большая вероятность, что их сменят видеоигры и соцсети, потому что у ребенка не сформируются представления о развлечениях без гаджетов.

Особенности коммуникативного поведения родителей и учителей (независимо от формата: онлайн или офлайн) остаются значимыми и, в первую очередь, как создающие ту атмосферу доверия и дружелюбия, которая так необходима для того, чтобы школьники/дети были открыты и восприимчивы во взаимодействии со значимыми взрослыми. Достижение взаимопонимания, во взаимодействии со школьниками, является зоной персональной и профессиональной ответственности взрослого, как знающего, умеющего и реализующего управление взаимодействием с ребенком. Необходимым является не только понимание чувств, желаний и действий школьника, но и умение проявить на действенном уровне сопереживание по отношению к нему, тем самым реализуется конструктивность коммуникативного поведения, которое зачастую в системе взаимодействия «взрослый – ребенок» определяет эффективность воспитательно – образовательной значимости взрослого.

Список литературы

1. Авдеева Н.Н., Хоффман Б.Э. Актуальные направления исследований взаимоотношений подростков с родителями [Электронный ресурс]//Современная зарубежная психология. 2019. Том. 8. № 4. С. 69—78. DOI:10.17759/jmfp 2019080407.
2. Антонова Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения // Вопросы психологии. – 1997. № 6. С. 23-30.
3. Барцалкина В.В. Родительская созависимость как фактор риска формирования аддикций у детей // Психологическая наука и образование. 2012. № 4. С. 18—25.
4. Панов В.И., Патраков Э.В. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия: монография / Панов В.И., Патраков Э.В. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО», Курск: «Университетская книга», 2020. 199 с.
5. Eunbi Chang, Boyoung Kim. School and individual factors on game addiction: A multilevel analysis. International Journal of Psychology. 2019. DOI:10.1002/ijop.12645.

Травкина К.И.,

Магистрант ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: silverkiss@yandex.ru

Научный руководитель: Ларионова Л. И.

Доктор психологических наук, профессор,

ГАОУ ВО МГПУ, Москва

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В данной статье рассматривается вопрос развития творческого воображения у детей младшего школьного возраста. Благодаря творческому воображению ученики начальных классов могут развиваться как креативные личности, обогащать свой внутренний мир и расширить кругозор.

Ключевые слова: творческое воображение, младшие школьники, развитие воображения, сказки.

This article discusses development of creative imagination in primary school children. Thanks to creative imagination, primary school children can develop as individuals, and creative imagination enriches their inner world and expand their horizons as well.

Key words: creative imagination, primary school children, development of imagination, fairytales.

В современном обществе потребность в развитии творческого воображения у детей младшего школьного возраста становится наиболее актуальной. Как отмечают психологи [5], если ребенок будет успешно развиваться как личность и будет обладать креативным мышлением, то он хорошо приспособится в современном изменчивом мире. Залогом успешности данного процесса служит творческое развитие ребенка в период, когда он учится в начальных классах в школе.

В этом возрасте важно обратить внимание на развитие ребенка, так как в этот период у него интенсивно развивается интеллект, память, внимание, мышление, воображение, восприятие. В связи с этим требования к содержанию и формам начального образования в школе растут с каждым годом.

Развитие творческого воображения было затронуто в трудах выдающихся отечественных психологов (Л.С. Выготского, О.М. Дьяченко, С.Л. Рубинштейна, А.А. Мелик-Пашаева, Д.Б. Эльконина, Е.И. Игнатъевой, Л.С. Коршуновой и др.).

Л.С. Выготский [1] полагал, что воображение не дублирует прошлые впечатления, а способно построить совершенно новые образы. Сутью этой деятельности является добавление нового во впечатления и изменение этих

впечатлений до такой степени, что это приводит к возникновению нового образа.

С.Л. Рубинштейн [7] считал, что без воображения невозможен труд человека, поскольку человеку следует в процессе трудовой деятельности представлять себе результаты своей работы. Именно благодаря воображению человечеству удалось осуществить прогресс в науке, технике, искусстве и т. д.

Воображение человека по мнению исследователя Субботина Л.Ю. [6] проявляется: 1) в построении образа средств и конечного результата предметной деятельности (например, сочинение сказки); 2) в создании программы поведения, когда нужно найти выход в сложной ситуации; 3) в создании образов, которые заменяют действительность; 4) в создании образов для объекта. Данный процесс носит аналитико-синтетический характер наряду с мышлением, восприятием, памятью.

Существует активное и пассивное воображение. Активное воображение может быть, как воссоздающим, так и творческим. Творческое воображение предполагает самостоятельное создание образов. Такая разновидность воображения неразрывно связана с художественным и техническим творчеством. Воображение, зачастую, способно приобретать форму особой внутренней деятельности, заключающейся в порождении образов желаемого будущего.

Пассивное воображение характеризуется созданием планов и образов, не воплощающихся в жизнь. Здесь проявляется отказ в потребности действовать. Существует преднамеренное и непреднамеренное пассивное воображение. Непреднамеренное пассивное воображение наблюдается во сне. Оно протекает как синтез (соединение) и анализ (разложение) приумноженных человеком знаний. Гамезо М., Петрова Е., Орлова Л. [2] отмечают, что элементы, «кирпичики», из которых складывается образ, занимают иное место, иное положение в сравнении с тем, которое они занимали ранее. Благодаря тому, что комбинируются элементы, вырисовывается новый образ.

Воображение пассивное может быть непреднамеренным (галлюцинации, сновидения) и преднамеренным (мечты, грёзы). Воображение активное можно разделить на творческое и воссоздающее. Воображение творческое направлено на создание новых образов; воссоздающее воображение проектирует в сознании образы, основанные на изображении или словесном описании.

Творческое воображение занимает важнейшее место в развитии детей. Дьяченко О. М. [4] отмечает, что благодаря ему происходит постижение многомерного пространства, открываются иные характеристики действительности.

На формирование воображения у учеников начальной школы оказывает влияние обучение. Благодаря ему образы воображения превращаются в устойчивые, становятся различными, яркими. В современном образовании во

внеурочной деятельности все более используется системный подход в обучении. Наиболее популярны такие виды деятельности, как лепка, рисование, конструирование.

Безусловно, воображение ребенка носит подражательный характер. В своих играх и вымыслах дети стараются повторить то, что наблюдали, воспроизвести то, что они слышали и видели. Следовательно, воображение ребенка носит воссоздающий (репродуктивный) характер. Гоноблин Н.Ф.[3], отмечает, что, данный вид воображения в процессе обучения имеет огромное значение, поскольку невозможно без него понимать и воспринимать осваиваемый материал.

Развитию творческого воображения у детей способствуют различные технологии, например использование сказок. В сказках живое превращается в неживое и наоборот, опираясь на это ребенок может самостоятельно придумывать сказки. Детям нравится просто слушать сказки, узнавать что-то новое, строить свои цепочки последовательных событий, что является проявлением воссоздающего воображения. К тому же сказки эмоционально влияют на детей.

В сказках реализуются мечты народов, например, появляются такие предметы, как скатерть-самобранка, волшебная палочка, зеркальце, волшебные спички, ларцы, сапоги-скороходы и т. д.

Если говорить о том, как сказки влияют на развитие творческого воображения у учеников начальной школы, то стоит отметить, такие сопутствующие аспекты, как обогащение словарного запаса, развитие мышления, выход за пределы действительности, мысленное путешествие во времени и пространстве и многое другое.

Таким образом, воображение представляет собой важный психологический процесс личности. Особенно необходимо обратить внимание на развитие воображения у детей младшего школьного возраста, так как именно в этот период закладывается основа развития их личности. Важное место в формировании творческого воображения занимает обучение, оно помогает ребенку понимать и воспринимать материал, способствует изучению действительности. Развивать творческое воображение детей можно, например, при помощи сказок. Ведь сказка — это прекрасный инструмент работы с внутренним миром детей, средство педагогического и психологического воздействия.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М.: Просвещение, 2014.—99с.
2. Гамезо М., Петрова Е., Орлова Л. Возрастная и педагогическая психология. — М.: Педагогическое общество России, 2004. — 314 с.
3. Гоноблин Н.Ф. Психология. — М.: Просвещение, 1973. — 240с.

4. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. Методическое пособие для воспитателей и родителей. – М.: Мозаика Синтез, 2007. – 160 с.
5. Психология одаренности и творчества: монография под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. – М; СПб: Нестор-История, 2017. –372 с.
6. Субботина Л.Ю. Развитие воображения детей. – Ярославль: «Академия развития», 1997. – 240 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2007. – 712 с.

ГРАЖДАНСКОЕ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ГОРОДСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Бочаров А.А.

*заместитель директора АНО Православная некоммерческая организация
«Православная общеобразовательная школа-пансион «Плётское», г. Москва.*

E-mail: a.bocharoff1961@yandex.ru.

ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ-ПАНСИОНА

Статья посвящена изучению и анализу системы туристско-краеведческой работы в АНО Православная общеобразовательная школа-пансион «Плётское» в начальном, среднем и старшем звене. Дается оценка возможностей туристско-краеведческой деятельности в гражданском и патриотическом воспитании подрастающего поколения.

Обозначены проблемы и перспективы развития туристско-краеведческого движения в современных условиях с опорой на собственные резервы, чтобы избежать зависимости от внешних экономических факторов.

Ключевые слова: патриотизм, гражданское и патриотическое воспитание, туристско-краеведческая работа, школа-пансион.

Общение с историей, с прошлым и настоящим, с историческими местами, с полями сражений и воинской славы является благодатной почвой для гражданского, патриотического, религиозного и воинского воспитания молодежи. В связи с этим, целью воспитательной работы становится формирование активно-творческой, созидательной позиции, активное изменение субъектной позиции личности [4, с.87]. Каждый субъект обладает мышлением, с помощью которого он может познавать внешний по отношению к нему мир [2, с.79].

Чувство патриотизма основано на знании родной культуры. Патриотизм соотносит самоидентификацию человека с историческими фактами культуры Родины. Важно на примерах истории России и ее славных Вооруженных сил, подвижничества пути Русской православной церкви формировать у подрастающих поколений граждан РФ чувство гордости за свою страну, оптимистическое мировоззрение, уверенность в светлом будущем Отечества.

Не должно быть места пессимизму, поскольку пессимистическая установка на будущее окрашена безнадежностью, чувством невозможности выхода [3, с. 29].

Для современной туристической индустрии история стала своеобразным продуктом, который можно продавать, тиражировать и воссоздавать. В то же

время, туризм является нестабильной отраслью, поскольку она зависит от моды, а изученный туристический объект быстро отбрасывается в пользу вновь открытого.

Туризм – это явление XX и XXI века. Нужно принять его как явление, которое существует, хорошо это или не очень. Миллионы людей путешествуют. Их невозможно остановить. Они придут, поэтому пусть они будут использоваться в качестве источника развития.

Туристическая и краеведческая деятельность способствует открытию новых и популяризации уже известных исторических мест, их сохранению для новых поколений. В связи с этим, необходима работа по планированию туризма и краеведения, которое бы отвечало местным интересам и местной экономике, служило задаче сохранения исторического наследия.

Устойчивому развитию часто препятствует отсутствие перспективного планирования, реактивного, а не инициативного управления, отсутствие связи между двумя смежными дисциплинами принятия решений: планированием и сохранением, с одной стороны, и маркетингом и управлением туризмом, с другой.

В нашей школе-пансионе сложилась определенная система туристско-краеведческой работы в начальном, среднем и старшем звене.

Основными задачами в этом направлении являются:

1. Обобщение опыта туристско-краеведческой работы в гимназиях, школах и округе Новой Москвы, в различных регионах Российской Федерации. Поэтапное внедрение в нашей школе наиболее действенных и интересных форм, практик.

2. Выбор оптимальных направлений для туризма в интересах различных возрастных групп.

3. Создание новых направлений, ежегодная разработка проектов для их реализации.

4. Внедрение системы стимулирования (поощрения) юных туристов-краеведов и исследователей по ступеням с созданием специальной странички в портфолио и на сайте школы.

5. Формирование группы руководителей из числа подготовленных старшеклассников по различным маршрутам и направлениям деятельности.

6. Разработка тематики маршрутов.

Проведенный анализ форм и направлений организации туристско-краеведческой работы показал, что наиболее приемлемыми для школы «Плёсково» являются следующие тематики.

1. Отечественная война 1812 года. Организация походов по следующим направлениям:

- 1) Поселок Плёсково;
- 2) Село Вороново;
- 3) Село Красная Пахра;

4) Поселок Щапово;

5) Село Спас-Купля.

У нас в проекте есть исторические ссылки на происходящее здесь события.

2. Великая Отечественная война 1941–1945 гг.

Организация походов по следующим местам сражений:

1) Наро-Фоминский рубеж;

2) Вороновский рубеж;

3) Деревня Каменка;

4) Оборонительная линия Богородское-Горки-Каменка.

После таких походов возрастает восприятие отечественной истории, страницы книг обретают осязаемость.

3. Паломническое направление.

Наша школа православная, это накладывает определенный отпечаток на особенности организации патриотической работы в Новой Москве, в том числе – в окрестностях Плёсково, находится большое количество православных святынь, источников, монастырей, храмов.

В связи с этим возможны следующие направления:

Источники: Святой источник новомучеников и исповедников Российских; Талез; Источник «Еринский»;

Монастыри: Давидова пустынь; Зосимова пустынь.

В селе Сатино-Русское находится могила мученика Евгения Родионова.

Можно составить реестр окрестных храмов с их подробным описанием.

4. Экстремальный туризм

Направление экстремального туризма очень привлекательно для Плёсково. В планах – постройка экстрим-полигона в плёсковских оврагах и лесах для отработки различных навыков.

Таким образом, возможности туристско-краеведческой работы в целях гражданского, патриотического, религиозного, воинского воспитания поистине неисчерпаемы.

Список литературы

1. Багдасарян В.Э. История туризма: учебное пособие / В.Э. Багдасарян, И.Б. Орлов, А.Д. Попов. – Москва: ИНФРА-М, 2021. – 190 с.

2. Карнеев Р.Р. Концепция векторного субъекта К. Мейясу // Вестник Воронежского государственного университета, серия Философия. – 2022. – № 1. – С. 76–81.

3. 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.

4. Сухонос А.П. Сравнительное исследование особенностей ценностных ориентаций старшеклассников общеобразовательной школы и

воспитательного центра Федеральной службы исполнения наказания / Вестник МГПУ (серия Педагогика и психология). №4 (30), Москва, МГПУ. – М.: 2014. С. 82–90.

5. Юзбашев И.С. О памяти 1812 года в Подольском уезде / И. Юзбашев // Подольский рабочий. – 2012. – 31авг. - С. 12–13: ил. – (2012-й – Год истории).

Бугаева О.Н.

*педагог-организатор ГБОУ «Школа «Бескудниково»,
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

E-mail: bugaevaon@schbesk.ru

Научный руководитель: Сухоносков А.П.,

кандидат психологических наук, доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В КАДЕТСКОМ КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассмотрена проблема создания необходимых педагогических условий военно-патриотического воспитания в кадетском классе общеобразовательной организации в связи с реализацией проекта «Кадетский класс в московской школе». Представлен вариант модели современного кадетского образования.

Ключевые слова: педагогические условия, проект «Кадетский класс в московской школе», военно-патриотическое воспитание, кадетские классы.

Современный мир диктует нам свои правила: нестабильность, негативные факторы на различных уровнях, геополитическая обстановка, рост масштабов терроризма, экономический кризис. Все это, заставляет нас задуматься об ответственности: за себя, свой дом, свою Родину. Патриотизм, очень тонкий индикатор успешного человека – Гражданина, думающего, про то, что окружает, насколько хорошо близким людям, что можно сделать полезного и нужного, и получить результат, востребованный для многих.

Представления о смысле жизни складываются в процессе деятельности людей и зависят от их социального положения, содержания решаемых проблем, образа жизни, миропонимания, конкретной исторической ситуации [4, с.74].

Именно на основе системы ценностей формируют в человеке чувство патриотизма. Очень важно помочь сформировать, развить ценности у подрастающего поколения, которые бы помогли иметь внутренний стержень, четкую позицию, умение защитить все что дорого, когда необходимо. Вкладывать свои успехи, достижения, открывать новое, планировать и проектировать будущее. С гордостью радоваться достижениям и развитию любимой страны.

В связи с этим, целью воспитательной работы становится формирование активно-творческой, созидательной позиции, активное изменение субъектной позиции личности [5, с.87].

Патриотическое воспитание сегодня – это насущная социально-политическая потребность российского общества. И потому важно показать механизм создания педагогических условий, которые обеспечат эффективность системы военно-патриотического воспитания молодежи.

Какие же педагогические условия должны быть созданы в образовательной организации с учетом запросов современного общества?

Анализ показывает, что в современной педагогической науке как правило говорят о следующих педагогических условиях: психолого-педагогических (Н.В. Журавская, А. В. Лысенко и др.), организационно-педагогических (В.А. Беликов, Е.И. Козырева, С.Н. Павлов и др.), дидактических (М. В. Рутковская и др.) условиях [1; 2; 3].

Поэтому, определение педагогических условия – это выбор и задача каждой образовательной организации. Выбирая собственные ориентиры, стратегию, школа реализует поставленные цели.

В образовательной организации должны создаваться организационные и педагогические условия, которые бы отвечали требованиям образовательных стандартов, требованиям нового времени. Современной школе важно быть «технологом» образовательного пространства, в котором были бы представлены структурные компоненты, способствующие реализации образовательного и воспитательного процесса с целью сформировать у обучающихся необходимые компетентности.

Исследование проблемы с практической стороны рассмотрим на примере конкретной образовательной организации – ГБОУ «Школа «Бескудниково» города Москвы.

Созданные в ГБОУ «Школа «Бескудниково» педагогические условия военно-патриотического воспитания в целом отвечают требованиям ФГОС основного и среднего общего образования, требованиям нового времени.

Значительное влияние на этот процесс оказала деятельности коллектива школы в рамках проекта «Кадетский класс в московской школе». Координатором Проекта выступает Департамент образования и науки города Москвы.

Участвуя в Проекте, образовательная организация повышает доступность образования, создает педагогические условия, которые позволяют интегрировать общеобразовательные дисциплины и дополнительные общеобразовательные программы в общий процесс обучения, позволяют поднять на значимый уровень общечеловеческие ценности.

Во многих образовательных событиях главный акцент делается на изучение таких предметов, как «История России» и «Основы безопасности жизнедеятельности», а также дополнительно по выбору Школы и с учетом

индивидуальной траектории обучающегося из перечня предметов: «Математика», «Физика», «Химия», «География», «Биология», «Информатика», «Обществознание» и «Литература». Ведь важно сформировать систему знаний в духовно-нравственном наследии отечественной истории, культуры и искусства, гражданских и военно-патриотических традициях.

В свою очередь, чтобы внедрить в образовательный процесс модель «Кадетского образования» в ГБОУ «Школа «Бескудниково» было сделано следующее:

1. Сформирована в пространстве школы система кадетского образования. Разработан Учебный план с учетом специфики и потребностей обучающихся.

2. Оптимизированы содержание и формы получения образования, используются современные педагогические технологии, введены в образовательный процесс ИКТ-технологии, дополнительное образование организовано с учетом интересов кадет, обучение реализуется по индивидуальным учебным планам.

3. Включены курсы по направлениям предпрофессиональной подготовки в систему дополнительного образования и внеурочной деятельности в соответствии с целями и задачами Проекта.

4. Подобраны кадры в соответствии с требованиями к кадровым условиям по проекту.

5. Продолжает формироваться эффективная система патриотического воспитания в социальном пространстве общеобразовательного учреждения. Уклад жизни кадет, как особая воспитательная структура. Введение образовательных стандартов на уровне основного общего образования (7-9 классы) и среднего общего образования (10-11 классы) дает понимание особого взаимодействия между всеми участниками образовательных отношений (учитель, ученик, родитель). Работа над изменением уклада Школы неизбежно изменяет все процессы, происходящие в образовательной организации (изменение методической поддержки педагогов; изменение позиции взрослых с позиции «преподавателя» на позицию «наставник»; иные взаимоотношения школы с родителями; изменение форм организации познавательной деятельности учащихся на уроке; расширение процессов самоуправления в школе).

6. Реализуются мероприятия патриотической направленности, формирующие социально значимые ценности: проект «Профессиональное обучение без границ», Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне», участие в Торжественном марше 7 ноября, парадах 9 мая на Красной площади, 6 мая на Поклонной горе; участие во Всероссийской олимпиаде школьников, в Московской предпрофессиональной олимпиаде; метапредметной олимпиаде «Не прервется связь поколений»; в творческих конкурсах различных уровней; в различных научно-практических

конференциях, участие в волонтерском движении, в военно-патриотическом общественном движения «ЮНАРМИЯ».

7. Разрабатывается система оказания помощи родителям (законным представителям) в воспитании и социальной защите подростков, адаптации к жизни, формирование у кадет навыков самостоятельной жизни.

Если говорить о результатах реализации созданных в кадетских классах ГБОУ «Школа «Бескудниково» психолого-педагогических условий, то необходимо отметить следующее:

- кадеты показывают более высокие индивидуальные результаты в учёбе;
- у них сформированы основы патриотического мировоззрения и гражданской позиции;
- кадеты осознают высшие ценности Отечества, его истории, воинские традиции;
- у них сформировано чувство сопричастности к деяниям предков и современников, готовность защищать Родину, отстаивать ее суверенитет и интересы;
- они стали более дисциплинированными, физически выносливыми, морально стойкими.

Таким образом, от создания педагогических условий зависит воспитание кадет в общеобразовательной школе. Задача управленческой команды школы состоит в том, чтобы донести до педагогического состава всю важность реализации и дальнейшего развития проекта «Кадетский класс в московской школе», который способствует формированию у обучающихся мотивации к выбору профессиональной деятельности в военной и других видах государственной службы; формирует у воспитанников духовно-нравственные и патриотические качества, готовности к служению Родине.

Список литературы

1. Андреев, В. И. Педагогическая этика: инновационный курс для нравственного саморазвития / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 272 с.

2. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография / В. А. Беликов. - М.: Владос, 2004. – 357 с.

3. 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.

4. Сухонос А.П. Смыслоразнозначные ориентации и гендерная идентичность студентов педагогических специальностей // Вестник МГПУ (серия Педагогика и психология) №4 (34), Москва, МГПУ. – М.: 2015. С. 73–83.

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

Булавкин О.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель: Егоров И.В.

кандидат психологических наук, доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

АНАЛИЗ МЕТОДИК ПСИХОДИАГНОСТИКИ ПАТРИОТИЗМА И ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье предпринята попытка проанализировать существующие психолого-педагогические методы диагностики феноменов гражданской идентичности и патриотизма. Анализ работ показал, что чаще всего исследователи придерживаются трехкомпонентной структуры гражданской идентичности и изучают каждый компонент с использованием определенной техники психодиагностики. При этом диагностика такого феномена как «патриотизм» происходит через измерение его как социальной установки (аттитюда). В целом, можно сказать, что используются следующие методы диагностики – наблюдение, беседа, проективные методы, анкетирование, тестирование, моделирование.

Ключевые слова: гражданская идентичность, патриотизм, психодиагностика, методики диагностики.

Проблема изучения гражданской идентичности личности является важной в современных психолого-педагогических исследованиях.

Психологическая система, которую называют идентичностью личности в своем развитии, проходит различные кризисы стадии регресса и прогресса (А.Г. Асмолов, Е.Н. Богомягкова, Т.В. Водолажская, М.И. Воловиков, Н.М. Елизарова, О.А. Карabanов, Л.Б. Шнейдер, М. Баррет, Э. Эриксон).

Категория гражданской идентичности личности в теориях ученых описывается по-разному. Так, некоторые исследователи в социологии, политологии, педагогике (О.Л. Князева, М.Д. Маханев, М.И. Рожков), изучая феномен гражданской идентичности, описывают его как структуру, состоящую из нескольких взаимосвязанных компонентов: познавательного (когнитивного), коннотативного (эмоционально-оценочного), аксиологического (ценностно-ориентировочного), поведенческого (деятельностного). Другие (И.В. Кожанов, М.В. Шакурова) предлагают

развивать гражданскую идентичность через формирование общероссийской, этнической, общекультурной идентичности.

Мы опираемся на определение гражданской идентичности А.Г. Асмолова и др., который характеризует это явление, как осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе, с другой стороны, – это феномен над индивидуального сознания, признак гражданской общности, характеризующий ее как коллективного субъекта.

По его мнению, гражданская идентичность имеет определенный личностный смысл; при этом гражданская идентичность не тождественна гражданству [1]. А в определении патриотизма мы опираемся на понятие И.В. Кожанова, который отмечает, что «патриотизм характеризует отношение человека к родной земле, его преданную позицию, стремление к процветанию родного государства и заботу о его благополучии. Основанием для становления патриотизма является гражданская идентичность, выраженная в приобретении духовного опыта, личного соответствия ценностям народа, общества, государства [4].

То есть, для измерения, для диагностики гражданской идентичности и патриотизма необходимо учитывать компонентное строение гражданской идентичности, специфику и характер проявлений каждого компонента. Вместе с тем, проводя измерение данного феномена нужно обращать внимание на то, что структурная организация гражданской идентичности меняется в личности в соответствии с изменениями в социальной среде. В то же время степень взаимосвязи различных компонентов идентичности отличает людей друг от друга. Для одних людей характерна строгая иерархическая структура элементов гражданской идентичности, у других людей элементы могут быть не связаны между собой. Каждый субъект обладает мышлением, с помощью которого он может познавать внешний по отношению к нему мир [3, с.79].

Исследуя особенности диагностики гражданской идентичности, отметим, что часть исследователей предполагают диагностику гражданской идентичности как «российской идентичности». М.В. Шакурова рассматривала следующие структурные компоненты идентичности: биологический организм, в результате взаимодействия которого с социумом и создается идентичность; содержательное измерение идентичности, охватывающее групповые роли и нормы, которые составляют социальную идентичность и мотивы, установки и личностные конструкты, которые являются элементами личностной идентичности; ценностное измерение, связанное с оценкой содержательных компонентов идентичности; временное измерение, в котором развитие идентичности происходит в плоскости субъективного времени [1][2].

Другие авторы предлагают изучать гражданскую идентичность со стороны этнической и национальной идентичности, так, например, М. Баррет, Т.Б. Рязанова, М.И. Воловикова (национальная) и М.М. Мишина, Г.М.

Мурсалыева (этническая). В данных работах показана специфика взаимосвязи между личностной и гражданской идентичностью.

И.В. Егоров, Д.В. Наумова предлагают изучать гражданскую идентичность в контексте более широкого термина «Гражданское мировосприятие личности» при этом социальная и гражданская идентичность рассматривается авторами как один из структурных компонентов этого феномена [2].

И.В. Егоров, Д.В. Наумова изучают фрагментарное и целостное гражданское мировосприятие, которое в конечном счете проявляется через гражданскую идентичность, используя модифицированную проективную методику (Е.В. Панченко) «Нарисуй страну, в которой ты живешь» [1; 2; 5].

Р.В. Борисов на основе собственной концепции и понимания природы феномена гражданской идентичности, сделал попытку создать психодиагностический инструментарий и предложил опросник «Типы гражданской идентичности». Автор выделил три типа гражданской идентичности: гиперпозитивная, позитивная, негативная [2, с.95].

И.В. Кожанов в своем исследовании прямо указал на то, что необходимо и важно знать четкие критерии и показатели сформированности гражданской идентичности личности. Он разработал диагностический комплекс, позволяющий оценить некоторые аспекты сформированности гражданской идентичности студентов [4].

Исследования под руководством О.Е. Хухлаева показывают возможность диагностики трех вариантов патриотизма, в зависимости от отношения к другой группе (те, кто положительно относятся к аутгруппе; те, кто не принимают людей другой группы и «неопределившиеся»). Причем, диагностика этих вариантов предполагает изучение патриотизма, как аттитюда (социальной установки) [2, с.66].

Такой же вариант изучения патриотизма (как аттитюда) предложен в работе Шнейдер Л.Б. Однако, Л.Б. Шнейдер предлагает не прямое, а косвенное изучение аттитюдов патриотизма [1].

Вместе с тем, в современной психолого-педагогической практике можно встретить такие методы диагностики гражданской идентичности и патриотизма как: методика «Незаконченный тезис» Л.В. Байбородова. Методика разработана для выявления уровня сформированности гражданской идентичности. Она включает в себя тезисы по направлениям: отношение к Родине, отношение к малой родине, отношение к семье, отношение к труду, отношение к людям, жизненная позиция человека [4].

Оценки ценностных ориентиров в сфере патриотического сознания (Кузьмина И.Е.). Методика предназначена для оценки сформированности ценностных ориентаций в сфере патриотического сознания у разных субъектов образовательного процесса – учащихся, педагогов и родителей [4].

Безусловно, указанные методики психологической диагностики соответствуют требованиям валидности и надежности (если опираться на авторов данных методик), которые были указаны известными учеными в области психодиагностики [2].

Таким образом, проанализировав некоторые современные методы и методики, можно сделать вывод, что:

В настоящее время, большинство ученых сходятся в теоретических подходах и построении структурной модели патриотизма и гражданской идентичности личности.

В частности, утверждается, что компонентами структуры гражданской идентичности личности являются: когнитивный (познавательный); эмоционально-оценочный (коннотативный); мотивационный; ценностно-ориентировочный (аксиологический); деятельностный (поведенческий).

Для измерения гражданской идентичности и патриотизма используются различные подходы. Так, в изучении патриотизма, используется подход, при котором патриотизм изучается как социальная установка (аттитюд). При психодиагностике гражданской идентичности изучаются отдельные компоненты гражданской идентичности, устанавливаются взаимосвязи между компонентами, измеряются уровни проявления каждого из компонентов. Так же можно констатировать, что чаще всего для измерения указанных феноменов используются следующие методы: наблюдение, беседа, проективные методы, анкетирование, тестирование, моделирование. В следующих своих работах мы планируем использовать некоторые методы диагностики гражданской идентичности и патриотизма для граждан юношеского возраста.

Список литературы

1. Гражданское мировосприятие молодёжи: феноменология, диагностика и психолого-педагогические условия формирования: монография / И.В. Егоров, Д.В. Наумова, Л.Б. Шнейдер, А.А. Фомин; под общ. ред. И.В. Егорова. М.: ИИУ МГОУ, 2017. – 102 с.

2. Егоров, И.В. Гражданское мировосприятие личности и аттитюды патриотизма: теория и методы диагностики: учебное пособие / И.В. Егоров, Д.В. Наумова. М.: ИИУ МГОУ, 2018. – 110 с.

3. Карнеев Р.Р. Концепция векторного субъекта К. Мейясу // Вестник Воронежского государственного университета, серия Философия. – 2022. – № 1. – С. 76–81.

4. Кожанов И.В. Диагностика сформированности гражданской идентичности у студентов // Фундаментальные исследования. 2014. № 6-7. С. 1504–1508;

5. Наумова Д.В., Егоров И.В. Исследование проблемы гражданской идентичности и этничности личности // Ежегодник научно-методологического

семинара "проблемы психолого- педагогической антропологии". Отв. редакторы И.В. Егоров, Л.Б. Филонов. СПб, Изд-во: ООО "НИЦ АРТ", 2014. С.37-49.

Ветров А.Т.

*воспитатель (офицер) ГБОУ Школа № 1355,
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: vetrov13.03@mail.ru.*

Мирошниченко В.Н.

*воспитатель (офицер) ГБОУ Школа № 1355,
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: super.vitaly181070@yandex.ru.*

Прокушев А.Ю.

*инженер по безопасности ГБОУ Школа № 924,
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: prokushhev.s28@mail.ru.*

Твардовский Ю. А.

*старший воспитатель (офицер) ГБОУ «Школа на Юго-Востоке им.
Маршала В.И. Чуйкова»,
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: y.tvard67@mail.ru*

Турьянский Е.Ю.

*старший вожатый КШИ 5 «Преображенский кадетский корпус»,
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: combat147sap@rambler.ru.*

Научный руководитель: Осипенко Л.Е.,

д.пед.н., доцент, профессор, ИППО ГАОУ ВО МГПУ

**ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ВОСПИТАТЕЛЯ (ОФИЦЕРА)
ПО ВОСПИТАНИЮ У КАДЕТ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ
К ДЕЙТЕЛЬНОСТИ**

В статье раскрыты роль и значение эстетического внушения в процессе обучения и воспитания учащихся в кадетских и военно-патриотических классах общеобразовательных школ города Москвы. Приведены примеры из практики воспитателей (офицеров) кадетских классов. Авторы доказывают, что приёмы суггестопедии в процессе воспитания и перевоспитания кадет показывают положительную динамику.

Ключевые слова: кадет, эстетика, суггестопедия, дисциплина, строевая подготовка, огневая подготовка.

Учебные заведения с военной направленностью в нашей стране всегда пользовались повышенным доверием у общества. Связано это с тем, что в современной школе «целью воспитательной работы становится формирование активно-творческой, созидательной позиции, активное изменение субъектной позиции личности» [5, с.87]. Это особенно важно в подростковом возрасте, который принято считать возрастом кризиса. Ведь субъектная позиция, как и сам «субъект является результатом сложного процесса онто- и филогенетического развития, который оказывается зависим от внешнего ... воздействия» [2, с.76].

Для реализации данной цели применяются различные методы, приемы, технологии, доказавшие свою высокую эффективность; например, эстетическое внушение. Наиболее оправданными методами эстетического внушения в педагогике, на наш взгляд, являются приёмы суггестопедии.

Как известно, бурные душевные кризисы особенно характерны для подросткового и юношеского возраста [4, с. 21–22].

Суггестия в педагогике является одним из успешных способов подачи информации в процессе обучения. Разработчик данного метода, болгарский педагог и психолог Георги Кирилов Лозанов указывал, что «суггестопедия избегает поведенческой псевдоактивности, которая, с одной стороны, утомляет, а с другой – не ускоряет усвоения нового материала. Она рассчитана на внутреннюю активность – на активность, которая проистекает от хорошо мотивированного положительного отношения к конкретному учебному процессу» [1, с. 47]. Это действительно так, потому что наиболее успешное усвоение материала происходит с помощью одного из психологически комфортных методов обучения – игры [3, с. 287].

На практике метод внушения хорошо показал себя в форме игры. На практических занятиях была разработана тематическая викторина по произведениям отечественных художников, музыкантов и других деятелей искусства. Кадеты должны были с помощью данного способа познакомиться с картиной или кинофильмом и её автором. Основная хронология метода состояла из двух этапов: небольшое ознакомление (показ киноленты, картины, прослушивание музыкальной композиции и понимание её идеи), практическое применение усвоенной информации в варианте игры (найди пару «картина-художник», «идея произведения-кинофильм» и т.д.). В процессе учащиеся не только усвоили большой объём информации, не используя в полную силу когнитивные функции, но и продолжили самостоятельное изучение эстетических видов искусств с повышенным интересом.

В своей педагогической деятельности воспитатель (офицер) нередко применяет суггестию как воздействие на сознание, часто неосознанно.

Ряд авторов (Б.Ф. Поршнев и др.) описывают внушение как полное, безоговорочное доверие, при котором слова говорящего с абсолютной

необходимостью вызывают у слушающего те самые представления, образы, ощущения, которые изначально имелись в виду.

Немаловажно иметь абсолютные морально чистые мотивы, так как очень часто педагог брошенными фразами может быстро навредить психике ученика. Процесс воспитания кадет требует выдержки педагога и постоянного контроля сознания. То есть неосознанное усвоение информации воспитанниками на самом деле строго контролируется воспитателем.

Как известно душевные кризисы особенно характерны для подросткового ... возраста [4, с. 21–22]. Соответственно, для психики подростка всегда важны позитивные ассоциации, если ему был приятен применённый способ получения информации, то с каждым разом она будет усваиваться лучше и лучше.

Пример. Кадет И. систематически нарушал дисциплину на уроках и переменах, регулярно опаздывал на построения и занятия, небрежно относился к ношению кадетской формы. Профилактические беседы с ним и его родителями положительных результатов не дали. Учитывая индивидуальные особенности и способности кадета, воспитатель (офицер) принял решение: так как И. на занятиях по строевой подготовке был одним из лучших, включить его в состав парадного расчёта для прохождения на Параде кадет на Поклонной горе. Прибыв на тренировку парадного расчёта, воспитатель (офицер) вместе с кадетом И. наблюдали за прохождением кадет в составе парадных коробок. После прохождения последней коробки И. в восторженно описал свои чувства об увиденном. После этого ему сообщили, что принято решение включить его в парадный расчёт. Он сказал, что оправдывает оказанное доверие. Перед началом тренировок участникам парада были дополнительно разъяснены (с использованием различных фактических и наглядных материалов) история, значение и особая важность данного мероприятия. После того, как старший парадного расчёта, видя его способности, назначил его командиром парадной «коробки», юноша ещё больше преобразился: помимо личного старания и стремления на каждом занятии, с разрешения старшего, он оказывал помощь отстающим кадетам, показывая и обучая их правильному выполнению строевых приемов. По всему было видно, что кадет проникся возложенной на него ответственностью. С этого времени практически прекратились нарушения и опоздания. На занятиях по строевой подготовке кадет И. под общим руководством воспитателя (офицера), занимался обучением воспитанников младших классов, принял активное участие в подборе и подготовке знамённой группы, старшим которой был назначен, в смотре песни и строя, выставлении Поста № 1 и других мероприятиях.

Другой пример. У кадета Р. были проблемы с дисциплиной и успеваемостью. На занятиях проявлял невнимательность, отвлекался, разговаривал, часто нарушал правила ношения установленной формы одежды

кадет. После индивидуальной беседы воспитателя (офицера) с кадетом Р. выяснилось, что юноша увлекается военной историей и особенно эпохой наполеоновских войн. По согласованию с преподавателем истории, воспитатель (офицер) поручил кадету подготовить тематическое выступление с использованием презентации и видеоматериалов по войне 1812 года и провести его на одном из дополнительных занятий по военной истории. В подборе материалов и подготовке выступления активное участие приняли учитель и воспитатель (офицер). Сам кадет отнёсся к порученному делу с особой ответственностью и интересом, в результате чего блестяще справился со своей задачей. Выступление возымело сильное эмоциональное воздействие на одноклассников, так как перед ними был не просто учитель, а их ровесник. Сначала это несколько насторожило аудиторию, вызвав некое недоверие, но к концу занятия вся напряжённость исчезла. Ребята с интересом слушали своего товарища, задавали вопросы, спорили и обсуждали отдельные проблемы.

Этот случай оказал положительное влияние на дальнейшую успеваемость и поведение кадета Р. Он стал гораздо серьёзнее относиться не только к учебе и дисциплине, но и неоднократно принимал активное участие в подготовке уроков по истории и военной истории, помогая учителям в их подготовке и проведении. Кроме того, по его инициативе среди кадетских классов школы была проведена викторина по военной истории, вопросы для которой подготовил сам юноша. В канун очередной годовщины Бородинской битвы воспитатель (офицер) предложил кадету Р. с его помощью подготовить и провести самостоятельную экскурсию для класса в Малоярославецком военно-историческом музее войны 1812 года. Это предложение вызвало живой интерес не только у юноши, но и у всего класса. Некоторые ребята тоже изъявили желание поучаствовать в данном мероприятии в качестве экскурсовода. В результате все предложения были учтены и после серьезной и тщательной подготовки, кадет Р. при поддержке своих товарищей успешно провёл экскурсию по залам этого музея.

Еще пример. На занятиях по строевой подготовке одновременно находилось два военно-патриотических класса – пятый и шестой классы. С ними отрабатывали действия воспитанников в составе класса на разводе на занятиях. До этого классы занимались отдельно и пятый класс показывал понимание происходящего, действия были в целом слаженными, но слабая одиночная подготовка требовала ещё много времени для успешных совместных действий. Но как только класс попадал на развод в составе 5–10 классов военно-патриотических и кадетских, их строевые навыки в составе класса резко ухудшались. Для наглядности обучения было принято решение о совместном занятии по строевой подготовке пятого и шестого классов. Наличие более подготовленного класса в строевом отношении, к сожалению, не сильно благоприятно воздействовало на желание совершенствовать строевую выучку.

Положение дел резко изменила наглядная демонстрация шестым классом строевых приёмов. А после того, как во второй раз шестой класс молодцевато выполнил все строевые приёмы и заблаговременно до окончания строевой подготовки был отправлен в школу готовиться к следующему занятию, у воспитанников резко повысилась дисциплина строя и слаженность действий.

Вывод о том, что эстетически красивое выполнение строевых приёмов другим классом было основной причиной повышения желания отрабатывать строевые приёмы, будет неверным. Но всё же наглядная демонстрация того, что это могут сделать дети, которые на год больше их проучились в военно-патриотическом классе, придаёт уверенность в возможности этого.

На занятиях по огневой подготовке в 7К классе кадеты выполняли нормативы по неполной разборке АК74 и сборке после неполной разборки АК74. До этого они два проучились в военно-патриотическом классе и имели навык в выполнении нормативов. Но вот желание совершенствовать навыки в выполнении нормативов отсутствовало.

На занятие был приглашён воспитанник 9К класса, который продемонстрировал свои навыки в выполнении нормативов.

Действия кадета были отлаженными, ни одного лишнего движения, чёткий доклад о выполнении норматива – всё говорило о том, что он получает удовольствие от проделанной работы.

Эстетически красиво выполненные кадетом 9К класса нормативы способствовали желанию совершенствовать навыки в выполнении нормативов кадетами 7К класса.

Для учащихся 8 кадетского класса была организована экскурсия в Центральный музей Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. При осмотре экспозиции на улице воспитанники обратили внимание на элементы взводного опорного пункта, в частности на оборудование места для стрельбы стрелка. Был задан вопрос: «А почему окопы так размещены, и почему они такие?»

При переходе к обороне в условиях непосредственного соприкосновения с противником инженерные заграждения устанавливаются в первую очередь перед передним краем на важнейшем направлении. При оборудовании позиций подразделения вначале отрывают отдельные окопы, которые затем соединяются в окоп на отделение и траншею на взвод.

При оборудовании одиночного окопа военнослужащий должен разместить в нём боеприпасы, индивидуальные средства защиты, сухой паёк, положенное вещевое имущество таким образом, чтобы оно было под рукой и не мешало ведению огня из стрелкового оружия, а при переходе в наступление забрать его с собой.

Всё вышесказанное можно объединить несколькими словами: удобство, рациональность и простота (т.е. всё под рукой). В этом и заключается эстетическая составляющая одиночного окопа.

Когда у военнослужащего всё под рукой, он защищён, находясь в окопе, и его сложно поразить противнику из стрелкового оружия, то его уверенность в своих возможностях увеличивается и он способен активно противодействовать противнику.

После объяснения кадетам был задан вопрос: «Каким образом на столе ученика должны размещаться учебники, тетради, пособия, письменные принадлежности? Почему солдат имеет всё под рукой, а вы не можете содержать своё рабочее место в чистоте?»

Повисла пауза, ответа не было. На следующий день у абсолютного большинства кадет на столе был порядок. Вывод: наглядный пример лучше словесного внушения.

На одном из занятий по строевой подготовке воспитатель (офицер) показал кадетам видеофильм «Выпуск из военного училища», в котором курсанты училища показывали выполнение строевых приёмов с оружием и без него, так называемое плац-дефиле (его еще называли «балет на плацу»). Воспитанникам очень понравилось с каким мастерством и лёгкостью, как бы шутя, будущие офицеры выполняли строевые приёмы. Дети захотели повторить то, что делали курсанты. Воспитатель (офицер) задал провокационный вопрос: «А нужно ли это военнослужащим – маршировать на плацу»? Ведь армия нужна для того, чтобы защищать Родину (вести боевые действия). Пришлось открывать энциклопедический словарь.

Для справки: Дефиле – узкие проходы в естественных преградах или труднопроходимой местности, которые могут быть использованы для передвижения своих войск; показ военнослужащими приёмов и способов перестроения с оружием на парадах, это прежде всего тренировка по перемещению подразделений на местности, с одновременным использованием оружия. Кроме того, в процессе тренировки крепнет войсковое товарищество между военнослужащими, так как от каждого из них зависит общий результат, возникает чувство локтя.

Кроме того, в ходе тренировки у военнослужащего вырабатывается осанка. Необходимость отглаженной формы, начищенных до блеска нагрудных знаков и обуви приучает их к жизни, не связанной с армией (чистота одежды и обуви).

В контексте перевоспитания метод внушения эффективен в воспитательной работе. В комфортной и расслабленной обстановке кадеты получают знания об основах духовно-нравственного воспитания, о нормах и правилах общественного поведения, об этикете. Информация подкрепляется историческими событиями, выдержками из литературных произведений, а также иными художественными произведениями. В результате работы происходит не только ознакомление с информацией, но и её подсознательное усвоение. Немаловажное значение для усвоения информации имеет внешний

вид преподавателя, его интонация, мимика, жесты, степень авторитетности и другие внешние факторы.

Таким образом, метод суггестии в процессе воспитания и перевоспитания кадет показывает высокую эффективность. Процесс обучения происходит без эмоционального напряжения и трудностей с усвоением знаний, следовательно абсолютно комфортен для обучаемого. Между преподавателем и учеником не теряется эмоциональный контакт, так как при успешном выполнении педагогом упомянутых правил, связь «педагог-коллектив» становится только крепче, а уровень доверия к воспитателю (офицеру) с каждым занятием возрастает.

Список литературы

1. Лозанов, Г. Суггестология = Суггестология. – София: Наука и искусство, 1971. – 518 с. – Перевод с болгарского: С.Г. Гринвальд.
2. Карнеев Р.Р. Концепция векторного субъекта К. Мейясу // Вестник Воронежского государственного университета, серия Философия. – 2022. – № 1. – С. 76–81.
3. Лозанов Георги. Кратка характеристика на суггестопедичното направление в педагогиката. Суггестопедията – експериментален метод на суггестологията // Лозанов Георги. Суггестология. – София: Наука и искусство, 1971. – С. 266–361.
4. Сухоносков 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. Сухоносков А.П. Сравнительное исследование особенностей ценностных ориентаций старшеклассников общеобразовательной школы и воспитательного центра Федеральной службы исполнения наказания / Вестник МГПУ (серия Педагогика и психология). №4 (30), Москва, МГПУ. – М.: 2014. С. 82–90.

Кукина Т.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: aleksandr55535@rambler.ru

Научный руководитель: Борисова М.М.,

к. пед.н., доцент ИППО ГАОУ ВО М

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ У ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКОГО КЛАССА

В статье рассматриваются некоторые аспекты формирования ценностной ориентации на здоровый образ жизни у обучаемых кадетских

классов общеобразовательной школы. Актуальность формирования культуры здоровья, ценностного отношения к здоровому образу жизни определяется тем, что данная проблема является одной из наиболее актуальных и острых в современном российском обществе. Это находит свое отражение в решениях, принимаемых Президентом, Федеральным Собранием, Правительством РФ, а также в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования.

Ключевые слова. Ценности, ценностные ориентации, здоровье, здоровый образ жизни, кадеты, кадетское образование, кадетский класс.

Среди всего многообразия проблем, относящихся к психологии, феномен ценностей является наиболее противоречивым и неоднозначным для изучения.

Ценности проникают буквально во все сферы общественной жизни, во все социальные структуры и отношения.

Проблемой ценностных ориентаций занимались многие отечественные (Иващенко А.В., Карнеев Р.К., Карнеева О.А., Леонтьев А.Н., Парыгин Б.Д., Тугаринов В.П., Рубинштейн С.Л., Сухоносков А.П., Шаров А.С., Шерковин Ю.А., Ядов В.А. и др.) и зарубежные (А. Маслоу, М. Рокич и др.) исследователи.

Представления о смысле жизни складываются в процессе деятельности людей и зависят от их социального положения, содержания решаемых проблем, образа жизни, миропонимания, конкретной исторической ситуации [4, с.74].

В целом, изучение закономерностей формирования иерархии ценностей, развития ценностных ориентаций, изучение и анализ условий их становления является важным направлением психолого-педагогических исследований, призванных обеспечить оптимизацию процесса воспитания детей, подростков, юношей, в том числе – воспитанников кадетских корпусов, школ, учащихся кадетских классов.

Воспитанники кадетских корпусов, школ, учащихся кадетских классов общеобразовательных школ – это дети и подростки в возрасте 10–16 лет.

Соответственно, кадетов можно рассматривать с разных позиций. С одной стороны это подростки, которые только вступают во взрослую жизнь, а с другой – практически юноши.

Ценностные ориентации в этом возрасте неразрывно связаны с формированием мировоззрения.

Как показывают результаты анкетирования, проведенного в кадетских классах, для мальчиков-кадет большее значение имеют такие ценности, как «материально обеспеченная жизнь», «власть и влияние», «межличностные контакты и общение», «наличие хороших и верных друзей», и «активная деятельная жизнь». Для девочек-кадет предпочтительнее «образование»,

«счастливая семейная жизнь», «личностный рост и развитие», «привязанность и любовь», «общественное призвание» «свобода (независимость)» и «интересная работа».

Таким образом, на наиболее высоких позициях у кадет находятся финансовые, социальные, духовные и образовательные ценностные ориентации.

При этом ценность «здоровье», «здоровый образ жизни» одинаково высоко ценится в двух подгруппах испытуемых. Также для двух подгрупп испытуемых достаточно значимы ценности общения и развития.

Главным богатством человека является здоровье. Здоровье нашего потомства – это больше, чем богатство. Построение здорового образа жизни важно для здоровья детей. Без сомнения, молодое поколение, которое будет поддерживать наше независимое государство, сможет достичь самых высоких вершин и служить людям только в том случае, если они здоровы.

Здоровье – важная часть счастливой жизни каждого человека. А главное условие здоровья – культурная среда, здоровый образ жизни. Здоровая нация, счастливый гражданин – это залог процветания государства, особенно если будущее нашей страны связано со здоровьем детей. Проблема здоровья воспитанников и формирования здорового образа жизни очень актуальна в современном мире.

Формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни, занятие спортом, физической культурой является одним из важнейших вопросов, требующим непосредственного участия всех государственных структур, является. В наше время главной проблемой общества является формирование здорового образа жизни, который в свою очередь способствует не только хорошему самочувствию человека, но и оздоровлению нации. Не подлежит сомнению тот факт, что физическая культура – важнейший элемент становления человека, залог его здоровья [2, с.3].

Здоровье нации является главным показателем социально-экономического развития общества. Укрепление здоровья, ведение здорового образа жизни – основа построения будущего поколения. Формирование здорового образа жизни среди учеников и укрепление здоровья является важным направлением в современных школах. Поэтому одной из важнейших задач системы образования является обеспечение всех условий для поддержания и укрепления здоровья, а также культивирование взгляда на здоровье как на общечеловеческую ценность. Для того чтобы будущее поколение было здоровым, необходимо с начальной школы дать правильное представление о здоровье, здоровом образе жизни, принципах ведения здорового образа жизни.

Моральный и социальный опыт, накопленный старшими поколениями, должен эффективно использоваться для воспитания подрастающего поколения. Если связь между историей страны и современным поколением

будет нарушена, национальная идентичность нации и ее культура будут разрушены.

Учреждения кадетского образования сегодня призваны так воспитывать молодое поколение, чтобы оно было не умным, образованным, но и здоровым. Это обеспечивается с помощью качественно организованного образовательного процесса, постоянного мониторинга здоровья детей; при этом немаловажное значение должно придаваться сохранению национальных традиций, культурного наследия. Обязанность учителя – научить ученика в учебном процессе заботиться о своем здоровье, не причиняя вреда, нести ответственность за свое здоровье. Нельзя забывать, что будущее независимой страны находится в руках растущей молодежи, и только здоровое поколение с чистой душой будет иметь идеи, которые будут реализованы для процветания нашей страны [5].

Известно, что ядром любой национальной культуры, основой национального духа являются традиции. А традиции передаются из поколения в поколение. Действительно, воспитание молодежи на основе национальных традиций создает необходимые условия для культурного и социального развития страны.

Именно поэтому Президентом, Правительством РФ, Правительством Москвы уделяется первоочередное внимание стимулированию здорового образа жизни.

Процесс формирования личностного смысла ... должен строиться на основе целенаправленной системы организационных, образовательных и учебно-воспитательных мероприятий, предусматривающих активное участие всех субъектов образовательного процесса, включение ... в активные формы обучения, систематическое использование современных методов и технологий на учебных занятиях» [3, с. 223].

Таким образом, основная деятельность педагогов в формировании здорового образа жизни воспитанников кадетских школ, корпусов, учащихся кадетских классов общеобразовательных организаций должна быть ориентирована на создание необходимых психолого-педагогических условий, на формирование осознанного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих, укрепление культуры поведения и здоровьесберегающей деятельности.

Список литературы

1. Борисова М.М. Воспитатель в дошкольных образовательных организациях. Физическое воспитание дошкольников: учебное пособие / М. М. Борисова, Н. Н. Кожухова, Л. А. Рыжкова; под редакцией С. А. Козловой. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Москва: ИНФРА-М, 2021. – 508 с. – (Практическая педагогика).

2. Кожухова Н.Н., Рыжкова Л.А., Борисова М.М. Методика физического воспитания и развития ребенка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Н. Кожухова, Л.А. Рыжкова, М.М. Борисова; под ред. С.А. Козловой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.

3. Сухонос А.П., Карнеев Р.К., Карнеева О.А. Исследование мотивов профессиональной деятельности и личностного смысла учения у студентов музыкальных специальностей / Искусство и образование №2 (124), Москва. Издательство «ООО Международный центр Искусство и образование: М: 2020. С. 217–224.

4. Сухонос А.П. Смыслоразностные ориентации и гендерная идентичность студентов педагогических специальностей // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 4 (34). С. 73–83.

5. Текуева Д. И. Основная задача педагога – забота о здоровье // Вестник Прикамского социального института. 2018. № 3 (81). С 104–107.

Наваренко А.Л.

старший воспитатель (кадетский класс) ГБОУ Школа №962,

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: nawarenko.aleck@yandex.ru

Научный руководитель: Куприянов Б.В.,

д.п.н., профессор, ИППО ГАОУ ВО МГПУ

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС ПОДРОСТКОВ-КОМАНДИРОВ В КАДЕТСКИХ КЛАССАХ

В данной статье рассмотрен социально – психологический статус подростков – командиров в кадетских классах. Их статус рассматривается в статусно – ролевой структуре кадетского класса, включающей формальные подгруппы – отделения и неформальные подгруппы – кадеты класса. Определены компоненты, влияющие на статус подростков – командиров в кадетском классе.

Ключевые слова: социально – психологический статус, подросток – командир, кадетский класс.

Актуальность исследования социально-психологического статуса подростков-командиров в кадетских классах обусловлена рядом обстоятельств. Прежде всего, обеспечение социально-психологического благополучия школьников в образовательных организациях предусматривает оптимизацию межличностных взаимоотношений в группах, смягчение статусных различий. Особенно остро эта задача стояла для подростков в военизированных учебных заведениях и профильных военизированных классах.

Во-вторых, исполнение подростками-командирами своих обязанностей оказывает существенное влияние на образовательный процесс, психологическую атмосферу в группах обучающихся, в свою очередь реализация подростками своих командирских функций зависит от их социально-психологического статуса в кадетском классе.

В настоящее время в московских образовательных учреждениях успешно реализуется проект «Кадетский класс в московской школе». Образовательный процесс в этих классах имеет свои особенности, которому присущи черты «модели социального воспитания в военизированном учебном заведении» (М. В. Воропаев) и «военно-служебной формы социального воспитания» (2010), «военного уклада жизни школы» (2015) (Б. В. Куприянов). Наиболее существенными чертами воспитания в кадетских классах, отражающиеся на социально-психологическом статусе подростков-командиров являются:

- коллективность и публичность воспитания [3, С.177];
- интенсивность использования в воспитании методов стимулирования поведения (поощрения- наказания);
- определенность образцов поведения и ценностных ориентиров (мужественность, самоотверженность, готовность переносить лишения);
- четкая ролевая структура взаимоотношений сродни сюжетно-ролевой игре (социальные роли взрослых и детей – командиры и кадеты [3, С.181];
- регулярность испытаний, позволяющих добиваться следующей ступени [1, С.141].

Структура ученического класса идентична структуре взвода и состоит из отделений, в состав которых, как правило, входят от 7 до 10 кадет. Старшим является заместитель командира взвода, в отделениях – командиры отделений. Эти четыре ученика и являются младшими командирами в кадетском классе, помогают обеспечивать его учебно-воспитательный процесс и жизнедеятельность. Поэтому, очень важным является выбор и назначение в классе кадет, обладающих высоким социально-психологическим статусом, позволяющим успешно выполнять обязанности младших командиров.

Социально-психологические особенности кадетских классов и статусов обучающихся в них подростков могут быть выделены на основе анализа исследований Ю. В. Лопатина, Е.П. Лухменевоy, М.А. Медведевой. Так при изучении социально-психологических статусов важно учитывать, что межличностные взаимоотношения между представителями коллектива строятся на основе формальных и неформальных связей [6.С. 96]. Формальные отношения в кадетском классе являются важной основой взаимодействия кадет в повседневной жизнедеятельности, они разделяются на два вида:

- по вертикали (между кадетами и воспитателями кадетских классов, классными руководителями);
- по горизонтали (между равными им кадетами).

Социально-психологический статус подростков-командиров в кадетских классах целесообразно характеризовать в контексте сравнения с положением лидера группы, определяющее его право на руководство остальными членами группы, на установление линии совместной деятельности, регулировании межличностных отношений [5, С.9]. В исследованиях, посвящённых лидерству в кадетских корпусах речь идет о воспитании лидерских качеств, однако в реальной практике для офицеров воспитателей актуальнее учет и использование социально-психологической структуры группы.

Статус подростка – младшего командира не является статической характеристикой и может колебаться в процессе жизнедеятельности кадетского класса как в положительную, так и в отрицательную сторону. По мнению М. В. Воропаева: «Вся система жизнедеятельности организована как ряд последовательных этапов-«испытаний», успешность прохождения которых является основным путем повышения статуса для учащихся» [1, С.141].

Все вышеизложенное позволило сформулировать исследовательский вопрос: каков социально-психологический статус подростков-командиров в кадетских классах в аспекте обеспечения решения учебно-воспитательных задач?

Для его решения использовались социометрическая проба (Дж.Морено) [2, С.50], наблюдение, экспертная оценка. В ходе социометрии социально-психологический статус определялся на основе предпочтений опрашиваемых, в зависимости от полярности отношений кадет друг к другу складывался уровень статуса, в свою очередь совокупность статусов участников группы образовывала иерархию отношений в кадетском классе.

Исследование было проведено в марте 2022 года на базе ГБОУ Школа № 962 в 8 кадетском классе, участие приняли 26 обучающихся, девочки и мальчики 13–15 лет. В ходе исследования в 8 «К» классе ГБОУ Школа № 962 был определен социометрический статус каждого кадета. Социальный статус кадет в коллективе определялся имеющимся авторитетом, прежде всего, в микрогруппах. Именно кадеты, обладающие более высоким авторитетным статусом в микрогруппах выдвигаются коллективом на должности младших командиров.

Назначение на должность младших командиров осуществляется после изучения социальных взаимоотношений между кадетами, их психологических особенностей. Как правило это кадеты, обладающие наибольшим авторитетом и пользующиеся наибольшей поддержкой в классе.

Результаты исследования. Стоит отметить, что учащиеся, выдвигаемые в младшие командиры, воспринимались авторитетными личностями не во всех имеющихся в классе микрогруппах. Исследование показало, что кадеты, назначенные на должности командиров отделений, имели высокий авторитет в большинстве микрогрупп, но не во всех. Как правило из этих микрогрупп

формируется отделение и командиром отделения назначается данный авторитетный кадет. Условно обучающихся о положении в классе можно распределить на три группы: высокостатусные, среднестатусные (составляет большинство класса), низкостатусные ученики.

При проведении социометрической пробы среди кадет 8 «К» класса было установлено, что самый высокий социометрический статус имеется у Михаила К., назначенного на должность заместителя командира взвода. Кроме него еще два командира отделения, Дарья К. и Арина Я. обладают высоким социометрическим статусом. Один командир отделения Дмитрий Т. имеет средний социометрический статус.

Для подростков - командиров большое значение имеет его положение в глазах остальных учеников класса. С назначением на должность в кадетском классе социальный статус подростка – командира существенно растет. В данном случае подростки-командиры становятся субъектом управления, наделенным определенной дисциплинарной властью по отношению к другим учащимся.

Социально психологический статус подростков – командиров определяет степень их влияния на остальных кадет класса. Однако, наличие у подростков – командиров только формального статуса не обеспечивает эффективного социального взаимодействия. Степень их взаимодействия с кадетами в классе будет зависеть от имеющегося у них авторитета и уважения, лидерского потенциала, наличия определенных личностных качеств, а также от местоположения этих качеств в иерархии ценностей, принятых в кадетском классе и образовательной организации.

Одним из способов влияния на уровень социально – психологического статуса младших командиров в коллективе является присвоение специальных званий. По мере достижения положительных личностных результатов и достижений отделением командиру – подростку может присваиваться очередное специальное звание, что придает его значимость в глазах кадет, укрепляет формальный статус. И наоборот, в случае низких показателей отделения, снижения личных достижений подросток – командир может лишаться специального звания. В данном случае его статус в классе снижается.

По результатам социометрического исследования, наблюдения, оценкам экспертов, проведенного анкетирования можно выделить компоненты, влияющие на статус подростков – командиров в кадетском классе:

- учебный компонент: успеваемость, отношение к учебе, результативность в конкурсной и проектной деятельности, спортивные достижения и результаты, в том числе сдача нормативов ГТО;

- нравственный и морально – психологический компонент, определяемый качествами подростка – командира: прежде всего ответственность, трудолюбие, справедливость, надежность, наличие чувства юмора,

способность умело командовать сверстниками и добиваться при этом нужного результата, наличие так называемой «военной косточки»;

- социальный компонент, выражающаяся в участие в общественной жизни класса и школы, умении продуктивно взаимодействовать с командирами отделений других классов по вопросам жизнедеятельности и учебно-воспитательного процесса, организаторские способности, наличие общих интересов и предпочтений с кадетами класса, уважение со стороны офицеров – воспитателей и классного руководителя;

Вместе с тем, в ходе исследования кадетами 8 «К» класса были отмечены качества личности, негативно влияющие на статус подростков – командиров, это: безответственность, эгоистичность, задиристость, низкая успеваемость, неопрятность внешнего вида, недисциплинированность, хитрость, ленивость, пассивность и т.д.

Исходя из результатов социометрии в 8 «К» классе можно сделать вывод, что заместитель командира взвода Михаил К. имеет высокий социально-психологический статус, является «абсолютным лидером» в кадетском классе. Младшие командиры, исполняющие свои обязанности на протяжении двух лет, по-прежнему, имеют высокий авторитет среди кадет и в случае переизбрания были бы повторно выбраны коллективом класса.

Таким образом, анализируя результаты исследования социально-психологический статус подростков – командиров в кадетском классе можно сформулировать выводы: социально-психологический статус подростков-командиров в кадетских классах достаточен для решения учебно-воспитательных и организационно-хозяйственных задач.

Кадетский класс имеет статусно-ролевую структуру, включающую формальные подгруппы – отделения и неформальные подгруппы – кадеты класса.

Список литературы

1. Воропаев М. В. Социальное воспитание в военизированных учебных заведениях. М.: Academia, 2009.

2. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива: Система лич. взаимоотношений. Минск: Нар. асвета, 1984.

3. Куприянов Б.В. Воспитание подростков в военно-патриотическом центре// Народное образование. 2010. № 4 (1397). С. 177–182.

4. Куприянов Б.В. Уклады школьной жизни// Народное образование. 2015. № 8 (1451). С. 147–154.

5. Лопатин Ю. В. Формирование лидерских качеств у старшеклассников казачьего кадетского корпуса: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лопатин Юрий Владимирович; [Место защиты: Сев.-Осет. гос. ун-т им. К.Л. Хетагурова]. Владикавказ, 2015. С.26.

6. Мигунова Ю.С. Социально-психологические аспекты маргинальности статуса сержантского состава учебных подразделений образовательных организаций высшего образования МЧС России// Вестник Санкт-Петербургского военного института Войск Национальной гвардии. 2019. № 3(8). С. 95–98.

Николаев Н.Н.

*классный руководитель, офицер-воспитатель кадетского класса ГБОУ
Школа №138, магистрант ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: nik457999@yandex.ru*

*Научный руководитель: Сухонос А.П.,
к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ.*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ У КАДЕТ

В статье рассмотрен социально-психологический тренинг в качестве метода формирования психологической готовности у кадет. Определена необходимость формирования психологической готовности у кадет к действиям в трудных ситуациях.

В условиях постоянного риска возникновения чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера перед образовательными организациями стоит задача не просто обучить детей и подростков правильным действиям, но и сформировать высокие морально-психологические качества, которые позволят принять конструктивное решение. Все эти качества необходимо формировать при проведении специально организованных занятий.

Ключевые слова: социально-психологический тренинг (СПТ), трудные жизненные ситуации, психологическая готовность, кадетское образование.

Актуальность представленной в статье темы заключается в том, что на современном этапе учебной деятельности педагогам необходимо проводить занятия с обучающимися по формированию у них психологической готовности к действиям в трудных ситуациях. На наш взгляд, данная деятельность особенно значима для будущих защитников Отечества. К такой категории относятся учащиеся кадетских классов общеобразовательных школ, воспитанники суворовских и нахимовских училищ. Ведь именно будущие защитники Отечества в дальнейшем будут выполнять обязанности, в сложных и экстремальных условиях.

Проблема готовности, как предмета исследования впервые была представлена в рамках экспериментальной психологии благодаря работам представителей Вюрцбургской школы Н. Аха, К. Бюлера, О. Кульпе, немецких

психологов Г. Мюллера, Г. Фехнера, Т. Шумана, швейцарского психолога Ж. Пиаже. Для отечественной психологии готовность рассматривалась с позиций функционального подхода, как результат активизации психических процессов, обеспечивающих мобилизацию личности в момент, предшествующий деятельности (Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов, В.Л. Маришук, Л.С. Нерсисян) и личностно-деятельностного подхода (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) определяющего готовность, как проявление индивидуально-личностных качеств, обусловленных характером конкретной профессиональной деятельности [1, с. 15]. В условиях работы с учащимися кадетских классов с нашей точки зрения необходим комплексный подход к рассмотрению психических проявлений личности. Именно такую позицию занимали наши военные психологи А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Л.Е. Мерзляк, В.А. Пономаренко, А.М. Столяренко.

Рассмотрение трудных жизненных ситуаций стало предметом изучения таких психологов, как Б.С. Братусь, Л.Ф. Бурлачук, Ф.Е. Василюк, Е.Е. Данилов, К. Муздыбаев, М. Тышкова.

На формирование представлений о психологических состояниях личности в трудных жизненных ситуациях оказали влияние исследования С. В. Ковалева, А.В. Филиппова, Д. Магнуссона и др.

Особенность трудной жизненной ситуации состоит в том, что эта ситуация нарушает привычный для человека образ жизни, ставит его перед необходимостью оценить силы воздействия ситуации на личность и индивидуального психологического состояния [1, с.9]. Это объясняется тем, что при ослаблении психического здоровья или ухудшении средовых условий жизни, уровень нервно-психической устойчивости становится недостаточным для компенсации социально-стрессовых факторов [5, с. 20].

Поэтому организовывать обучение по формированию готовности к конструктивному поведению необходимо только после изучения банка трудных жизненных ситуаций. К каким трудным жизненным ситуациям мы должны готовить кадет? Во-первых, к конструктивному разрешению конфликтных ситуаций, во-вторых, к действиям в случае защиты своих прав и личного достоинства, в-третьих, к окончательному профессиональному самоопределению.

Любая трудная ситуация приводит к нарушению деятельности, сложившихся отношений, порождает отрицательные эмоции и переживания, вызывает дискомфорт, что при определенных условиях может иметь неблагоприятные последствия для развития личности. Психические состояния и процессы оказывают сильное влияние на деятельность человека. Особенно ярко это проявляется в экстремальных и трудных ситуациях [2, с.64]. Задача педагога подготовить обучающегося к продуктивной деятельности в трудной ситуации с наименьшими психоэмоциональными последствиями.

Социально-психологический тренинг выступает той формой, которая формирует психологическую готовность к действиям в сложных ситуациях.

Социально-психологический тренинг – это специально организованное общение в группе. Немаловажную роль в таком обучении играет активность и инициативность.

К базовым методам СПТ относятся: групповая дискуссия; игровые методы, методы, направленные на развитие социальной перцепции; методы телесно-ориентированной психотерапии. Групповая дискуссия подразумевает коллективное обсуждение проблемы. Включая в работу игровой метод, мы моделируем ситуации в зависимости от ролевого поведения участников и трудных ситуаций. Социально-перцептивные методы помогают участникам лучше понимать и воспринимать друг – друга. Методы телесно-ориентированной психотерапии, включённые в программу тренинга, оказывают существенную роль по снятию психического напряжения и формируют стрессоустойчивость. История развития этого направления практической психологии берёт своё начало с Т-групп в 1945 году под руководством Курта Левина. В дальнейшем Т-группы дали начало развитию тренингу жизненных умений, тренингу решения личностных проблем, тренингу свободного самоопределения группы, тренингу рационального самопознания и саморазвития, а также тренингу самоактуализации и саморегуляции. Основная цель занятий в группах СПТ – формирование компетентности в сфере общения. Способы, приёмы межличностного общения являются фундаментом компетентности в общении. Каждый участник группы становится принятым группой и соответственно принимающим других членов группы. Во время работы участник может активно экспериментировать с различными формами поведения, передачи значимой информации, отрабатывать навыки, ощущая при этом защищённость [4, с.158]. Заблаговременно созданная искусственная безопасная среда становится основой для отработки различных форм поведения в трудных ситуациях. Опыт, полученный на занятиях, может быть востребован в реальной жизни. Задача тренера (педагога) предоставить необходимую информацию о видах трудных ситуаций, создать атмосферу принятия и доверия, направить поведение и общение обучающихся в конструктивное русло. В работе с кадетами СПТ являясь формой активного обучения, направлен на передачу психологических знаний о трудных жизненных ситуациях, а также развитие умений и навыков обучающихся конструктивно реагировать на вызовы окружающей среды.

Обучающемуся предстоит самоопределиться. Участнику требуется сформировать своё представление о себе «Кто Я?», «Какой Я?», «Какие мои возможности?». Вторая ступень - анализ своих паттернов поведения и моделей поведения одноклассников в группе. И наконец, третья - выбор конструктивного способа поведения в трудной жизненной ситуации.

В качестве примера мы предлагаем вам программу тренинга «Формирование психологической готовности к действиям в трудных жизненных ситуациях».

Пояснительная записка к тренингу.

Участники: кадеты, подростки 13–15 лет.

Состав группы: 35–40 участников.

Затраченное время: 8ч.15 мин.

Организационные условия: помещение, позволяющее вместить указанное количество участников, оборудованное освещением, столами, стульями.

Инвентарь: листы бумаги формата А-4, ручки, цветные карандаши, теннисный мяч.

Требования к ведущему: владение коммуникативными техниками, хорошие когнитивные способности, умение нестандартно мыслить, отличное знание трудных ситуаций подросткового возраста, учитывая специфику кадетского образования.

Курс рассчитан на оказание психологической и информационной поддержки кадетам при возникновении трудных жизненных ситуаций.

Цель программы – формирование готовности кадет к решению трудных жизненных ситуаций.

В ходе проведения занятий выделяем основные компоненты психологической готовности к выбору конструктивной модели поведения в трудной жизненной ситуации:

1. Когнитивная готовность. Способность обучающегося к анализу предоставляемой информации.

2. Ценностно-мотивационная готовность. Определяет осознанность выбора учащимся способа поведения и отреагирования на происходящее в соответствии со сформированными ценностями и ориентирами.

3. Волевая готовность к реализации принятого решения. Умение преодолеть внешнее сопротивление, разрешить ситуацию в процессе воздействия стресс-факторов [2, с.25].

Задачи программы.

1. Повысить уровень мотивации к решению трудных жизненных ситуаций.

2. Активизировать процессы самопознания.

3. Повысить психологическую компетентность.

4. Сформировать адекватную самооценку.

Новизна предлагаемой программы. Предоставление значимой информации по основным видам трудных ситуаций и формирование заключений о психологических состояниях участников в ходе разрешения проблемных вопросов.

Обоснование содержания: данная программа тренинга способствует формированию конструктивных моделей поведения. Физический контакт

участников позволяет создать обстановку доверия и взаимопомощи. Групповые принятия решений развивают навыки общения, формируют эмпатию. Проигрывание конструктивных способов поведения помогают развить лидерские качества, закрепляют образцы решения трудных жизненных ситуаций. Упражнения на самопознание являются неотъемлемой составной частью программы.

Тематический план.

Первый блок. Участник должен сформировать своё представление о себе на основании самоанализа и обратной связи от участников группы.

Всего 3 занятия по 45 минут

Второй блок. Информирование участников о сложных ситуациях, основных формах поведения. Особое внимание уделяется психологическим состояниям, которые имеют место проявляться при разрешении проблемных вопросов.

Всего 5 занятий по 45 минут

Третий блок. Сравнение своих личных психологических качеств и состояний, состояний участников группы с моделями поведения в трудных жизненных ситуациях и на этой основе самоопределение личности в выборе модели конструктивного поведения.

Всего 2 занятия по 45 минут

Завершение работы в группе.

Подведение итогов занятий. Определение наиболее успешных форм поведения личности в трудных жизненных ситуациях. Обратная связь.

Всего 1 занятие 45 минут.

Таким образом, специально организованные занятия в форме социально-психологического тренинга могут являться методом формирования готовности к действиям в трудных ситуациях у кадет.

Список литературы

1. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал, 1994. Т. 15. № 1. С. 3–19.

2. Егоринков Д.В. Сущностные характеристики готовности старшеклассников к преодолению экстремальных ситуаций (на примере пожарно-прикладного спорта) Известия ВГПУ 2013, 63–66.

3. Жукова В.Ф. Психолого-педагогический анализ категории «Психологическая готовность» / В. Ф. Жукова // Известия Томского политехнического университета. Инжиниринг георесурсов, 2012. – №320(6). – С. 117–121.

4. Реньш М.А., Садовникова Н.О., Лопес Е.Г. Социально-психологический тренинг: Практикум. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2007. 156-190 с.

5. 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.

Новиков А.В.

старший методист ГБОУ Школа № 1694 "Ясенево",

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: mariner1212@yandex.ru

Научный руководитель: Воронаев М.В.,

д.п.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ

РОЛЬ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПРОЦЕССА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Для обеспечения устойчивого общественного прогресса современная система образования, в которой формируется инновационный человек, инновационный человеческий капитал, нуждаются в системном и последовательном, необходимом и достаточном научно-методологическом и методическом обеспечении. Методического объединения – действенная часть происходящих сегодня изменений в российском образовании. В данной статье определены место методического объединения в системе научной-методической работы в образовательном учреждении, проанализированы функции и основные направления деятельности методического объединения средней школы, а также его роль в совершенствовании методического обеспечения образовательного процесса в средней школе.

Ключевые слова: научно-методическая работа, методическое обеспечение образовательного процесса, методическое объединение, функции методического объединения, совершенствование системы методического обеспечения.

Диалектика развития среднего образования предполагает не только применение инновационных методик проведения занятий, но и прежде всего технологий научно-методического обеспечения образовательного процесса. В таких условиях важным звеном в системе среднего образования является действенная и эффективная деятельность методического объединения, роль которого значительно возрастает в связи с необходимостью рационально эффективно применять новые методы, технологии, формы обучения.

Как известно, «приоритетным направлением... работы (образовательной организации) является создание благоприятных психолого-педагогических условий, необходимых для полноценного психического и личностного развития ребенка на каждом возрастном этапе» [3, с. 125].

Прежде чем рассмотреть непосредственно роль методического объединения в совершенствовании методического обеспечения образовательного процесса в средней школе, считаю необходимым остановиться подробнее на определении понятий «научно-методическая работа», «методическое обеспечение», «методическое объединение».

Научно-методическая работа в теории управления рассматривается учеными как целостная, основанная на достижениях науки и передового опыта и конкретном анализе учебно-воспитательного процесса система взаимосвязанных действий и мероприятий, направленных на повышение квалификации и профессионального мастерства каждого педагога, воспитателя, на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива школы в целом, а в конечном счете – на развитие и достижение положительных последствий образовательного процесса, оптимального уровня обучения, воспитания и развития конкретных школьников. В ряде исследований система научно-методической работы рассматривается как часть общей системы работы с педагогическими кадрами, управления педагогическим процессом, повышения квалификации учителей и воспитателей, их непрерывного образования [4, с. 19].

Говоря о методическом обеспечении образовательного процесса под этим определением чаще всего понимается совокупность всей учебно-методической документации, которая представлена в виде систематизированного описания образовательного процесса, реализуемого впоследствии на практике. Именно методическое обеспечение задаёт структуру образовательному процессу и отображает его основные элементы [5, с. 26].

Важную роль в системе совершенствовании методического обеспечения образовательного процесса в средней школе играет деятельность методического объединения, координирующая эту работу в образовательном учреждении, направленную на развитие научно-методического обеспечения образовательного процесса. Методическое объединение – это основное штатное структурное подразделение школы, профессиональное объединение педагогов (специалистов, воспитателей), осуществляющее и координирующее проведение учебно-воспитательной, методической, опытно-экспериментальной, внеклассной работы, и инновационной, проектной и исследовательской деятельности по одному или нескольким родственным учебным предметам, ступени обучения или воспитательному направлению [2, с. 342].

Указанные современные подходы к понятию научно-методического объединения обуславливают обновление его функций (направлений деятельности) в системе методической работы на новые и более эффективные, которые еще недостаточно исследованы, однако определяют современную направленность этой системы.

1) Одна из таких специфических функций – методическая – осуществляется с целью оказания практической целенаправленной помощи педагогическим работникам по освоению нового содержания образования, новых программ, технологий и т.д. Она предполагает обобщение практического опыта, организацию обучения на основе практического опыта, создание материалов для обучения, поиски способов взаимообмена науки и практики. Успешное выполнение данной функции обеспечивают умение изучения, обобщения, апробации и распространения перспективного педагогического опыта; изучение запросов потребителей образовательных услуг; усовершенствование, обновление и разработка новых методик обучения, методических рекомендаций по вопросам профессиональной деятельности; мониторинг результатов обучения.

2) Экспертная функция методического объединения заключается в анализе и оценке деятельности определенных специалистов, организаций, проектов по разработанным критериям, показателям, индикаторам. Экспертиза может направляться на определение состояния и перспектив развития, оценивание программ или проектов инновационного развития, установление и характеристику результатов инновационной и экспериментальной деятельности и т.д.

3) Прогностическая функция методического объединения основывается на опережающем характере методической работы по развитию образования и заключается в прогнозировании процессов развития образовательных систем или их отдельных направлений, разработке и сопровождении реализации соответствующих моделей развития средней школы. Пропедевтикой новшеств является разработка стратегий, планирования, проектов, подготовка кадров и т.д.

4) Реализации исследовательской функции способствует владению педагогами основами научного исследования. Именно благодаря системе методической работы наилучший опыт практиков, научно обоснованный и грамотно описанный, становится достоянием науки, а научное наследие ученых активно используют педагоги-практики.

5) Коучинговая (от англ. coaching – наставлять, тренировать, вдохновлять) функция методического объединения обеспечивает высококвалифицированные индивидуальные тренировки педагогических работников для достижения значимых для них профессиональных целей, задач, развития необходимых профессиональных способностей и навыков, усвоения передовых технологий для получения наивысшего профессионально значимого результата.

6) Функция модерации, направленная на раскрытие потенциальных возможностей и нереализованных умений специалистов, базируется на использовании технологий организации свободной коммуникации, обмен мнениями, суждениями, что подводит участников к принятию

профессионально взвешенных решений за счет реализации внутренних возможностей [4; 5].

Исходя из анализа научной литературы, можно выделить следующие основные направления в совершенствовании методического обеспечения образовательного процесса в средней школе средствами эффективно функционирующего методического объединения: формирование готовности педагогических работников заведения к работе в условиях инновационного реформирования образования; активизация самообразовательной деятельности педагогов; повышение профессионального уровня методической грамотности педагогов; активизация внедрения инновационных педагогических технологий в практику деятельности учителей; повышение качества методических наработок учителей и активизация процесса обмена опытом; привлечение педагогических работников к районным, региональным и федеральным источникам перспективного педагогического опыта; повышение качества образовательных услуг [1; 2; 5].

Таким образом, содержание деятельности методического объединения сочетает комплекс методологических, педагогических и методических проблем, решение которых обеспечивает достижение определенных целей и задач образования. Обобщая вышесказанное, можно заключить, что целью деятельности методического объединения педагогов является вовлечение их в инновационную, поисковую деятельность, развитие творческой инициативы, выявление и распространение наиболее эффективных форм и методов их работы.

Полагаю, что в новых условиях реформирования системы работа методического объединения с целью совершенствования методического обеспечения образовательного процесса в средней школе требует усовершенствования выполнения следующих задач: постоянное ознакомление с достижениями психолого-педагогических дисциплин и методик преподавания; создание условий для встреч с учеными и новаторами; поощрение, моральное стимулирование и оказание методической помощи в создании и реализации современных программ и методических разработок; создание условий для качественной материально-технической и информационно-коммуникационной базы; мотивации и свободы для творчества, которые позволяют создать учителям свои базы авторских программ, методик, инновационных технологий, презентаций результатов исследования для внедрения в опыт работы других учителей в интернет-ресурсах; осуществление консультирования учителей по использованию педагогических инноваций, пополнение своего арсенала инновационными формами и методами учебно-воспитательного процесса; постоянное кооперативное профессиональное взаимодействие учителей (участие в научных, проблемных семинарах, научно-практических конференциях, педагогических или психологических тренингах, форумах, международных

проектах, сотрудничестве с коллегами из других стран); новой разработки научно-методического сопровождения профессионального развития педагогов средней школы; рациональные затраты времени на научно-методическую работу, наличие контроля за процессом профессионального развития учителей средней школы.

Обобщая, основные задачи деятельности методического объединения можно разделить на 4 основных направления:

1. Создание информационного образовательного пространства.
2. Информационно-методическое сопровождение педагогических работников.
3. Мониторинг качества образования.
4. Научно-методическое сопровождение провайдинга инноваций: разработка учебно-методического обеспечения (наглядный и дидактический материал, рекомендации, пособия), научно-методическое сопровождение экспериментальных площадок, проектов, создание е-базы данных; разработка учебно-методического обеспечения (наглядный и дидактический материал, рекомендации, пособия).

Считаю, что в условиях создания качественно новой российской школы процесс обновления деятельности методического объединения учителей средней школы требует поэтапного выполнения задач. Во-первых, нужно выяснить основные проблемы, обосновать их и определить меры по устранению недостатков. Во-вторых, следует определить уровень готовности учителей к новым изменениям, диагностировать и спроектировать дальнейшую работу с каждым из них. В-третьих, необходимо разработать и апробировать структурные компоненты готовности учителей к инновационной деятельности и методического обеспечения образовательного процесса средней школы.

Таким образом, методическая работа в современном ее понимании является целостной педагогической системой, которая развивается сама и обеспечивает профессиональное развитие педагогов средней школы, осуществляет сопровождение образовательных практик и способствует развитию образования в целом. Методическая служба в данном контексте понимается мною как мощный генератор, распространитель новых перспективных идей и передового педагогического опыта, который активно участвует в разработке, апробации внедрении методического обеспечения образовательного процесса.

На основе изложенного выше можно утверждать, что создание и эффективное функционирование методического объединения будет способствовать продуктивному изменению стиля методов организации и управления научно-методической работой на всех ее уровнях, будет стимулировать творческую, трудовую и общественную деятельность. Перспективами дальнейших исследований по очерченному направлению

считаю разработку модели функционирования и управления методическим объединением в средней школе, а также его внедрение в образовательный процесс современного учреждения общего среднего образования.

Список литературы

1. Антонова Н.Л. Институциональные аспекты функционирования методических объединений педагогов / Н.Л. Антонова, А.В. Меренков, Н.Г. Попова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2019. №3 (55).

2. Грабова И.Н. Теоретические аспекты методического объединения общеобразовательной школы / И.Н. Грабова // Вестник науки. 2021. №6-1 (39). С. 31-37

3. Карнеева О.А., Сухонос 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. Кашина И.О. Организация работы методических объединений в общеобразовательной школе / И. О. Кашина // Молодой ученый. – 2019. – № 44 (282). – С. 341–344.

5. Макарова Т. Н. Организация деятельности методического объединения в школе / Т.Н. Макарова, В.А. Макаров. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2010. – 160 с.

Онищенко А.И.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: aleksandr55535@rambler.ru;

Научный руководитель: Антонова Н.Н.

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ОСНОВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО АНТИТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ КАДЕТ В ГКОУ КШИ № 5)

Статья посвящена проблеме создания безопасной образовательной среды, подготовки обучающихся по вопросам антитеррористической безопасности. Представлен опыт организации занятий с обучающимися по антитеррористической подготовке с кадетами ГКОУ КШИ № 5.

В статье приведены конкретные примеры организации занятий с использованием общепризнанной формой обучения – смешанного урока.

Ключевые слова: кадеты, терроризм, антитеррористическая безопасность, теоретические и практические занятия, обучение.

Терроризм – одно из наиболее опасных явлений в современном мире, дестабилизирующих общество и разрушающих его. Вместе с этим терроризм представляет угрозу жизни и здоровью человека.

В последнее время значительно возросло число преступлений террористического характера. Угрозу национальной безопасности представляют взрывы объектов атомной энергетики, транспорта, экологически опасных производств, а также взрывы в местах массового скопления людей, включая метро, крупных торговых и зрелищных комплексов, а также вооруженные нападения на образовательные организации [4].

В настоящее время существует проблема подготовки населения по антитеррористической безопасности. До сих пор антитеррористическая подготовка обучающихся школ носит поверхностный и в основном теоретический характер.

В Государственном казенном образовательном учреждении кадетская школа-интернат №5 «Преображенский кадетский корпус» (далее - ГКОУ КШИ № 5) предпринята попытка решения данной проблемы в системе образования. На первоначальном этапе, так как вопросы безопасности изучаются в рамках предмета «Обеспечение безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ), нами был изучен тематический план по данному предмету. По результатам проведенного анализа было выявлено, что вопросы антитеррористической безопасности рассматриваются в рамках предмета ОБЖ, но в скользя, без выявления наиболее вероятно возникающих чрезвычайных ситуаций (ЧС) и без практической отработки теоретических знаний.

Следует не забывать, что предрасположенность детей к несчастным случаям обусловлена особенностями психофизиологического развития, среди которых можно отметить, прежде всего, отсутствия должной информированности и опыта; неустойчивость, подвижность нервной системы; быстрая утомляемость; завышенная самооценка и стремление ориентироваться на референтные группы и взрослых; ярко выраженная неадекватность реакций на стрессовые раздражители и т.д. [3].

Разрабатывая тематический план антитеррористической подготовки обучающихся, стоит учитывать вышеперечисленные особенности психофизиологического развития обучаемых.

Для качественного обучения по вопросам антитеррористической подготовки основной формой работы мы выбрали урок, поскольку он является традиционной формой обучения, не вызывает отторжения и учитывает большинство особенностей психофизического развития кадет. При

постановке цели урока важно понимать и представлять – чему обучающийся должен научиться, что будет знать, уметь делать.

Учитывая вышеуказанное, определяем цель планируемых занятий – изучить правила безопасного поведения и обучить учащихся эффективному поведению в чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера.

Для достижения цели нами запланированы и проведены несколько занятий как теоретического, так и практического характера.

В данной статье рассмотрен опыт проведения теоретического занятия по теме: «Порядок действий при вооруженном нападении на ГКОУ КШИ №5» и практического занятия по теме: «Тренировка практических действий кадет при вооруженном нападении на КШИ №5».

При проведении занятий используется традиционная обобщенная структура комбинированного (смешанного) урока.

Особое внимание во вводной части как теоретического, так и практического занятий уделялось тому, чтобы обучаемые осознали возможность возникновения чрезвычайной ситуации не с кем-то другим, ни где-то далеко, а именно с любым и каждым. При этом необходимо иметь в виду, что индивидуальная реакция личности на трудную ситуацию (психологический кризис), обусловленная особенностями конкретного индивидуума [3, с. 12].

Для повышения внимания и значимости спланированных занятий до сведения учащихся были доведены случаи совершения террористических актов и вооруженных нападений на образовательные учреждения [1].

Так как занятия первые по данной дисциплине, то в его структуре не проводился такой этап, как проверка выполнения домашнего задания. После актуализации темы урока педагог приступил к объяснению нового материала, был озвучен порядок действий при вооруженном нападении на ГКОУ КШИ №5. Для первичной проверки понимания доводимой информации и закрепления знаний был проведен опрос нескольких обучающихся без оценки.

Как известно, именно благодаря следованию правилам задаются и поддерживаются некоторые социальные функции и практики, которые делают общество обществом [2, с.132]. В связи с этим, основной упор в ходе теоретических занятий уделяется строгому усвоению порядка и правил действий, чтобы в ходе практических занятий довести выполнение этих действий до автоматизма. В процессе занятия осуществлялся опрос качества усвоения материала с выставлением оценок обучаемым, ответы на вопросы которых были не ниже четверок. Подводя итоги проведенных занятий, делается вывод о качестве усвоения материала. В конце занятий выдается домашнее задание и объясняется порядок его выполнения.

В ходе практического занятия по теме «Тренировка практических действий кадет при вооруженном нападении на КШИ № 5» основное внимание

было уделено отработке практических действий, изученных на теоретическом занятии.

На организационном этапе особое внимание уделялось тому, чтобы обучаемые осознали возможность возникновения чрезвычайной ситуации не с кем-то другим, а именно с каждым из них. Снова были рассказаны случаи совершения террористических актов и вооруженных нападений на образовательные учреждения.

Убедившись в привлечении внимания обучающихся к теме занятия, был проведен опрос качества усвоения теоретических знаний по порядку действий при вооруженном нападении на образовательное учреждение.

Перед началом отработки практических действий осуществлялся повтор теоретических знаний при вооруженном нападении. После определения уровня теоретических знаний обучаемых приводится исходная ситуация и происходит практическая отработка действий при вооруженном нападении по подразделениям.

После того, как преподаватель убедится в практическом уяснении порядка действий, обучаемые приступают к самостоятельному выполнению действий под контролем преподавателя. По итогам практических занятий подводится итог качества усвоения материала и умения использовать теоретические знания на практике.

Таким образом, теоретические и практические занятия по антитеррористической подготовке способствуют формированию у обучающихся чувства ответственности за безопасность не только себя, но и окружающих.

Рассмотренный вариант организации теоретических и практических занятий в ГКОУ КШИ № 5 позволяет систематизировать подготовку кадет по вопросам антитеррористической подготовки и расширить границы использования путем применения данной методики в учебных заведениях без профильного образования.

Список литературы

1. Гетьманенко Н.И. Самые громкие случаи стрельбы в учебных заведениях России. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://u-f.ru/news/society/u24974/2021/10/19/324509/> (дата обращения: 29.03.2022).

2. Карнеев Р.Р., Мухортов А.С. Реконцептуализация субъекта и критика Просвещения // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2022. № 1 (70). С. 128–136.

3. 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.

4. Танатарова Г.А. Возрастные особенности в формировании основ безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста. [Электронный

ресурс] – Режим доступа: <https://articlekz.com/article/32579/> (дата обращения: 29.03.2022).

5. Чумакова П.В. Борьба с терроризмом в современной России. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://sciff.ru/borba-s-terrorizmom/> (дата обращения: 28.03.2022).

Румянцева В.И.

*учитель начальных классов ГБОУ Школа № 1392 им. Д. В. Рябинкина,
координатор Юнармейского отряда,
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: vasilisa.kudriashova@yandex.ru*

Научный руководитель: Николаева Е.А.,

доктор культурологии, доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ФГОС

На современном этапе информационная среда оказывает пагубное воздействие на формирование нравственных ориентиров подрастающего поколения. Поэтому сейчас возникает особенно острая необходимость в патриотическом воспитании подрастающего поколения. Известно, что младший школьный возраст является сензитивным периодом. Именно в это время ведущей является учебная деятельность. Следовательно, школа должна обратить пристальное внимание на нравственное воспитание обучающихся. Соответствующие требования к результатам освоения полученных знаний и воспитанию прописаны в Федеральном государственном стандарте.

Ключевые слова: воспитание, младший школьный возраст, патриотизм, патриотические чувства.

В современных условиях проблемы гражданского, нравственного, патриотического воспитания имеют государственное значение. Связано это в первую очередь с культурными, социальными и экономическими изменениями в стране. Настало время для переосмысления роли патриотизма в жизни российского общества.

Под словом «патриотизм» понимается, в первую очередь, «влюбленность в свою Родину, активная причастность к ее истории, культуре, природе, к прогрессивной жизни, ее достижениям и проблемам» [1, с.113].

Как известно, смысл жизни ... осознается человеком и формируется на определенной мировоззренческой (философской или религиозной) основе и поэтому является своеобразной интеграцией системы ценностей, которые функционируют в определенном обществе [4, с.73].

Поэтому уже с младшего возраста нужно начинать воспитывать в детях толерантность, ответственность, доброту. Именно в этот период формируются личность ребенка, установка на высокие жизненные идеалы, устойчивые нравственные принципы и привычки на основе накопленных знаний и умений, способность к рефлексии. При этом мы исходим из того, что рефлексия является философским путем постижения объективного мира [2, с.130].

Объясняется это тем, что в младшем школьном возрасте возникает соподчинение мотивов, на основе которых проявляется желание чувствовать себя сопричастным к деятельности окружающих, желание помогать и быть нужным, совершать что-то правильное и полезное. Это факт имеет огромное значение в формировании патриотического начала личности ребенка, в результате чего чувства маленького гражданина нашей Родины претерпевают изменения в содержательном отношении.

Значимость патриотического воспитания подчеркивается в ряде государственных документов.

Программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» в качестве основных целей выдвигает развитие и последующее совершенствование системы патриотических чувств россиян [1, с.114].

В Федеральном государственном образовательном стандарте и «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России провозглашаются сходные идеи. «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» ставит задачи воспитания патриотов России, отличающихся развитой способностью социализироваться в патриотическом обществе, уважительным восприятием прав и свобод личности, высоким уровнем нравственности [5].

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что задача школы и педагогов – «прорастить» в обучающихся следующие основные стремления: активно действовать, чтобы утверждать высокие гуманные идеалы, трудиться на благо народа, укреплять могущество, честь и славу нашей страны, с любовью и уважением относиться к окружающим людям, быть непримиримым к любым проявлениям зла и несправедливости.

Если мы обратимся к индивидуальным итогам образования согласно ФГОС НОО, «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», то увидим, что в результате патриотического обучения у учащихся должны быть сформированы:

- 1) гражданская идентичность, понимание содержания понятий «Родина», «Отечество»;
- 2) уважение к культуре России, ее историческому прошлому;
- 3) почтительное отношение к старшему поколению;
- 4) бережное отношение к природе, стремление ее оберегать;
- 5) знание государственных символов Российской Федерации и уважение к ним;

б) представления о значимости истории и культуры других народов.

Главные принципы патриотического воспитания пронизывают всю образовательную систему: начиная от учебных занятий, заканчивая внеурочной и внеклассной деятельностью обучающихся.

Безусловно, в формировании патриотических чувств важна эмоциональная составляющая. Перед педагогом стоит задача вызвать у ребенка глубокое переживание, связанное с Родиной. А именно: помочь ему испытать чувство привязанности к родным местам, стимулировать интерес к историческому прошлому и культурным традициям страны.

Проанализировав программы НОО, мы пришли к выводу, что формирование патриотизма в младшем школьном возрасте осуществляется в следующих основных направлениях: общеинтеллектуальном, духовно-нравственном, общекультурном и социальном.

Рассмотрим более подробно каждое из них на примере работы клуба «Патриот» ГБОУ Школы № 1392 имени Д. В. Рябинкина.

1. Общеинтеллектуальное направление патриотического воспитания формирует ценностное отношение к результатам человеческого труда, достижениям науки, культуры и т. д., позволяет обучающимся освоить различные способы познания мира, развить любознательность, стремление к познавательной активности, а также освоить навыки научно-интеллектуального труда.

В течение учебного года учащиеся отряда «Патриот», в состав которого входят обучающиеся 3 классов, подготавливают и проводят тематические классные часы для учащихся других классов. Среди них: «День матери», «Час памяти», «День космонавтики» и т. д. Подобные мероприятия строятся в форме воспоминаний о подвигах героев военных лет, рассказов об исторически значимых личностях нашей Родины и т. д.

Большое значение в общеинтеллектуальном направлении патриотического воспитания имеют экскурсии, после посещения которых важно подвести итог: провести олимпиаду, создать проект или брошюру. Так, например, обучающиеся из отряда «Патриот» после посещения Музея Победы общими усилиями подготовили мультипликационный проект для участия в городском конкурсе контент-марафона «Битва за Москву».

Данное направление также можно реализовывать через следующие формы: участие в научно-исследовательских конференциях, библиотечные уроки, предметные недели.

2. Духовно-нравственное направление патриотического воспитания призвано способствовать формированию у младших школьников ценностно-ориентированного отношения к истории России, ее богатой культуре и традициям. Кроме того, в его задачи входит воспитание ответственности за будущее – своё и свой Отчизны, чувства причастности к тому, что происходило и происходит в данный момент в нашей стране.

Цели данного направления в рамках патриотического воспитания – формирование у детей представлений о духовных ценностях отечественной культуры и культур других народов, подготовка их к самостоятельному нравственному выбору, формирование гуманистических жизненных представлений, желания самосовершенствоваться как личности и воплощать духовные ориентиры в своей реальной жизни.

Многие ученые утверждают, что потребность в сострадании и милосердии закладывается в ребенке при рождении. Поэтому для того, чтобы пробудить отзывчивость, тепло и щедрость, нужно позволять ему совершать добрые поступки. Важно, чтобы педагог содействовал включению обучающихся в социально-значимые мероприятия патриотической направленности. К ним относятся благотворительные акции, встречи с ветеранами ВОВ и труда, конкурсы строевой песни и подготовки и т. д.

Чаще всего участие в подобных мероприятиях не предусматривает особой длительной подготовки. Например, в этом учебном году обучающиеся из отряда «Патриот» приняли участие в акции по изготовлению открыток своими руками «Лучший подарок – это внимание!», приуроченной к Международному женскому дню 8 марта. Открытки были вручены женщинам-ветеранам Великой Отечественной войны и ветеранам педагогического труда поселения Десёновское.

3. Общекультурное направление патриотического воспитания должно способствовать формированию коммуникативной и общекультурной компетенций, ответственности, воспитанию уважения к правам, обязанностям и свободам человека.

Данное направление можно реализовывать через проведение классных часов по основам светской этики (культуре поведения, речи), организацию выставок плодов творчества эстетического цикла, участие в олимпиадах, викторинах и подобных мероприятиях, способствующих усвоению культурно-ценностных основ [3, с.5].

4. Социальное направление патриотического воспитания, в свою очередь, имеет своей целью формирование у учащихся активной жизненной позиции, чувства ответственности за свои поступки, а также развитие самостоятельности и трудовых умений.

Данное направление находит реализацию в виде проведения субботников, разведения комнатных растений и ухода за ними, работы на пришкольном участке. Примером развития социального направления является участие отряда «Патриот» в таких социальных акциях, как «Бережём планету вместе», «Питомцы в городе» и др.

Таким образом, не вызывает сомнений тот факт, что разнообразные методы патриотического воспитания должны включаться в воспитательную деятельность на всём протяжении обучения младших школьников в начальных классах. Этот возраст особенно благоприятен для формирования у

детей чувства патриотизма, чему способствует осознание ими своей сопричастности к целому культурно-историческому сообществу, народной культуре.

Список литературы

1. 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.

2. Карнеев Р.Р., Мухортов А.С. Реконцептуализация субъекта и критика Просвещения // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2022. № 1 (70). С. 128–136.

3. Николаева Е.А. Проблема восстановления коммуникативной целостности в современном образовательном пространстве / Педагогическое образование: новые вызовы и цели: сборник научных трудов. – Казань, 2021. С.3-7.

4. Сухонос А.П. Смыслоразностные ориентации и гендерная идентичность студентов педагогических специальностей // Вестник МГПУ (серия Педагогика и психология) №4 (34), Москва, МГПУ. – М.: 2015. С. 73–83.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. - М.: Просвещение, 2010. - С. 31. - (Стандарты второго поколения).

Серебряков С.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: SerebryakovSV@mgpu.ru;

Научный руководитель: Сухонос А.П.

к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ВОСПИТАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАДЕТСКОГО КЛАССА

В данной статье рассмотрены основные задачи образовательной организации по воспитанию коммуникативной культуры обучающихся как средства достижения целей кадетского образования.

Ключевые слова: коммуникативная культура, концепция кадетского образования, профильное обучение, кадетский класс, компетенции.

Актуальность проблемы развития коммуникативной культуры личности обусловлена уровнем социально-политической, экономической ситуации в РФ.

В современный период развития общества в полной мере ощущаются издержки, возникающие при выборе ошибочных путей проведения ускоренных социально-экономических реформ. В обществе проявились тенденции к существенному расслоению по условиям доступности к материальным благам. Под негативным влиянием некоторых средств массовой информации, активно навязывающих худшие образцы западной культуры, подменяющие понятия свободы и демократии на беспринципность выбора и вседозволенность. Все это очень негативно сказывается на формирующейся психике нашей молодежи и способствует росту количества дивергентных проявлений в подростковой среде.

В то же время динамичное преобразование современного общества, рост и модернизация экономики, внедрение новых технологий на производстве и в сфере услуг, появление новых форматов межгосударственных и региональных взаимосвязей, внедрение цифровизации на всех уровнях администрирования и предоставления всего спектра услуг требуют новых подходов к формированию нового типа личности, уверенно владеющей приемами и способами взаимоотношения с окружающей средой. При этом процесс профессиональной подготовки ... детерминирован целевой установкой на основосоздающее развитие профессионально-компетентной личности [4, с. 156].

Формирование и развитие личности современного типа станет возможным только при условии применения образовательной концепции нового типа, в основе которой используются идеи гуманизации образования, реализуются тезисы о взаимосвязи культуры, образования и воспитания, индивидуализации обучения. Индивидуализация обучения рассматривается как организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся [3, с.116].

Уровень развития коммуникативной культуры личности становится одним из основных показателей общей культуры человека. Школе сегодня предстоит решить сложнейшую задачу – воспитать высокообразованную личность, способную к постоянному самообразованию, умеющую выбирать верные решения для того, чтобы найти и занять свое место в сложной, активно меняющейся действительности.

Современная геополитическая обстановка и тенденции экономического развития мира ставят перед нашим государством задачи четче сформулировать цели в области воспитания и образования. Для решения задач повышения и развития уровня компетенций выпускников образовательных учреждений всех уровней введено профильное обучение. Департамент образования и науки города Москвы в настоящее время реализует несколько

профильных проектов. Проект «Кадетский класс в московской школе» призван выполнить один из важнейших запросов общества – качественная подготовка управленческих кадров и государственных служащих.

Основной целью деятельности кадетского класса является всестороннее и гармоничное развитие кадет, формирование у патриотического сознания, личностных качествах, целеустремленности, склонности к инновации, креативности.

Креативность определяется как способность порождать необычные идеи или генерировать, ... отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации [5, с.48].

В процессе воспитания и обучения должны быть созданы основы для дальнейшего освоения профессиональных образовательных программ, которые направлены на подготовку к гражданской и военной службе, выпускники должны быть адаптированы к жизни во всех сферах современного общества, иметь активную жизненную позицию.

Для достижения этих целей участникам проекта необходимо создать особую коммуникативную культуру. По мнению А.В. Мудрика, коммуникативная культура личности – система знаний, норм, ценностей и образцов поведения, принятых в обществе, в котором она живет, и которые органично, естественно и непринужденно реализуют личность в деловом и эмоциональном общении [1].

Н.И. Исаева справедливо отмечает, что как психологическая, так и информационная, профессиональная и др. культуры являются по своей сути субкультурами [2]. Аналогично можно сказать и о коммуникативной культуре образовательной организации, участвующей в реализации программ профильного обучения.

Коммуникативная культура кадетского класса имеет свою специфику, которая учитывает гражданско-патриотическую направленность воспитания, применение положений общевоинских уставов, построение системы взаимоотношений в соответствии с воинскими традициями, ношение форменного обмундирования, направленность программ дополнительного образования и внеурочной деятельности, которые помогают обучающимся развивать компетенции в соответствии с требованиями к выбранным профессиям.

Общение, коммуникации и толерантность формируют общее понятие коммуникативной культуры.

Общение – передача и обмен информацией, установление контактов между людьми. Для обучающихся кадетских классов в соответствии с выбранным профилем обучения и целями дальнейшего выбора профессии очень важно овладеть навыками выразительного общения, построения речи, конструирования сообщений и проведения самопрезентаций.

Кадет-выпускник должен уметь свободно и ясно изложить свои мысли, применять техники смены интонации и включения пауз, при этом широко использовать неречевые средства: жесты, облик, мимика, взаимоположения собеседников. Кадеты при общении должны уметь учитывать возрастные, социальные, физические и иные особенности собеседника, использовать такие знаки внимания и оценочные суждения, как комплимент, похвала, поддержка.

Для формирования навыков общения целесообразно давать поручения выступить с публичным докладом, подготовить и провести презентацию, выступление в концертной или конкурсной программе.

Коммуникации – это умения и навыки общения как с отдельными людьми, так и с группами. Одним из качественных показателей этих умений и навыков будет способность построить общение с людьми или группами людей разного возраста, образования, разного уровня культуры и психологического развития.

Способность к коммуникации – это своеобразный «паспорт человека». Количественные и качественные показатели этих коммуникаций могут быть представлены в виде портфолио, состоящем из грамот, дипломов, отзывов, протоколов рейтинговых состязаний.

Успешность человека связана с его умением правильно общаться, выстраивать, поддерживать и развивать контакты с другими людьми. Фундамент дальнейшего развития личности обучающегося кадетского класса строится на опыте первых отношений со сверстниками и педагогами, работающими в кадетской программе.

Овладение учащимися коммуникативной культурой предполагает развитие как минимум трех групп коммуникативных умений.

В первой группе формируются коммуникативные или речевые умения: умение четко и ясно излагать свои мысли, умение строить доказательство и убеждать, умение анализировать высказывание и выносить суждения.

Во второй группе у обучающихся формируются умения восприятия (перцептивные): умение слушать и слышать, понимать подтексты, правильно воспринимать информацию, в том числе и через средства невербального общения – мимику, жесты, позы, движения; умение понимать чувства, настроение другого человека – способность к эмпатии, соблюдение такта и проявление сопереживания.

В третьей группе формируются умения взаимодействия в процессе общения: умение проводить беседу и организовывать дискуссию в группе, вежливо излагать мысли и задавать вопросы, при этом учитывать собственную тактику достижения цели, к примеру, в диалоге; умение выстраивать свою модель поведения в конфликтных ситуациях.

Воспитание коммуникативной культуры у обучающихся кадетского класса требует формирования высокого уровня доверия к заявленным целям

самого кадетского проекта. Тогда нормами общения становятся доброта и уважение к людям, вежливость, внимательность, соблюдение субординации.

Важно научить кадет поведению в своей профессиональной среде, ознакомить подростков с ритуалами кадетского сообщества, порядками и правилами выполнения команд, формах докладов о выполнении задач, сущностью системы исполнения дисциплинарной практики, с правилами ведения деловых, в том числе телефонных разговоров, с необходимостью использования соответствующего словарного запаса и применения допустимых форм обращения.

Важнейший принцип коммуникативной культуры – это толерантность, которая направлена на формирование взаимного доверия, понимания и открытости, способствует преодолению конфликтных ситуаций. Толерантность в кадетской среде выражается в сознательном подавлении чувства неприятия к системным требованиям сообщества.

При реализации программ кадетского воспитания и образования используются различные методы и формы организации воспитания коммуникативной культуры по всем направлениям деятельности.

Любой метод работы с подростком не может унижать подростка и нарушать его права. Метод должен быть практически наполненным, осуществим и логически завершен.

Выбор методов и форм организации воспитания коммуникативной культуры применительно к решению задач кадетского образования – это уже тема отдельного исследования.

Таким образом, коммуникативная культура кадетского класса основывается на специфическом взаимодействии как отдельных обучающихся, так и групп; уровень сформированности коммуникативной культуры зависит от уровня и качества организации воспитательной работы в образовательной организации, участвующей в реализации проекта «Кадетский класс в московской школе», в связи с этим, необходимо учитывать психолого-педагогические особенности кадетского коллектива и специфику профильной подготовки.

Список литературы

1. Исаева Н. И. Профессиональная культура психолога образования. – М. – Белгород: МПГУ, БелГУ, 2002. С.42.

2. Мудрик А. В. Коммуникативная культура учителя. Формирование профессиональной культуры учителя: Сб. науч. тр. / Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Знание. – 1993. С. 53–54.

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

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

5. Сухонос А.П., Довгиленко М.Ю. Феномен креативного лидерства: врожденное качество элиты или способность, формируемая средствами обучения и воспитания? / Известия института педагогики и психологии образования. 2019. № 1. С. 47–50.

Трусс М.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: TrussMV354@mgpu.ru;

Научный руководитель: Сухонос А.П.

к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОГО ЛИДЕРСТВА У ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКОГО КЛАССА С ПОМОЩЬЮ РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

В данной статье рассмотрены основные формы и методы развития креативного лидерства у воспитанников кадетского класса с помощью рефлексивно-сотворческих технологий.

Ключевые слова: креативное лидерство, креативность, сотворческие технологии, кадетский класс, рефлексивно-сотворческие технологии.

Современное общество ставит задачу воспитания проактивной, творческой и социально гибкой личности. Достижение этой цели лежит в педагогико-психологической плоскости [2]. На современном этапе развития этих наук существует большое количество методов формирования социально полезных качеств как у детей, так и взрослых. Одно из таких качеств - креативное лидерство. Давайте немного разберём это понятие.

Поле креативного лидерства относительно ново. В большинстве исследований феномен креативного лидерства рассматривается как способность руководить группой людей для достижения целей, идеи и направления которых новы и являются результатом творческого акта.

Кроме того, креативное лидерство должно подразумевать желание принимать риски, несмотря на тот факт, что большинство лидеров продвинулись на лидерские позиции, избегая риска и описывает их как

мужественных людей, авантюристов (рисковый человек), для которых комфортно игнорировать толпу, до тех пор как они продали свои идеи.

В дополнение к склонности иметь высокий риск, креативные лидеры должны быть креативными в плане решения проблем, они переопределяют проблемы и подвергают сомнению лежащие в основе (основные) допущения (предположения).

В отечественной литературе понятие «креативное лидерство» до сих пор остается неизученным именно с точки зрения его формирования. Есть отдельные работы по формированию лидерства у младших школьников. (О. Ю. Зайцева).

В.Ю. Большаков, Б.В. Кайгородов, А.И. Корникова, В.Б. Сбитнева и др. рассматривали вопрос формирования лидерства у детей и студентов.

Инструментарий оценки креативного лидерства только формируется. Нет диагностических методик, посвященных оценке этого феномена именно у детей школьного возраста [5, с.294].

Поскольку работ в отечественной и в зарубежной литературе, которые бы рассматривали формирование креативного лидерства у воспитанников кадетских корпусов, школ, классов очень немного, будет логично предпринять попытку восполнить этот пробел.

Таким образом, актуальность проблемы определяется наличием существующих противоречиями между потребностью в наличии креативных лидеров в современной России и отсутствием государственной политики в этом направлении; между высоким уровнем разработанности работ зарубежной психолого-педагогической теории и инструментария для оценки личности качеств креативного лидера; между объективной необходимостью у детей младшего школьного возраста качеств креативного лидера и недостаточной разработкой психолого-педагогического инструментария оценки данного феномена.

Как отмечают Довгиленко М.Ю., Сухоносков А.П., главное качество лидера – способность к созданию нового общественно значимого «продукта» [4, с.47].

Заметим, что в использовании каких-либо методов и подходов, важными и основными для нас остаются такие принципы, как коллективность и творческий подход к деятельности. Благодаря реализации данных принципов педагог может выявить у учащихся наличие способностей к творчеству и провести социометрию. Также педагог волен давать разные задачи воспитанникам, вовлекая детей в проигрывание необходимых ролей, не забывая также о лидерской позиции.

Большая часть психологов и педагогических деятелей склонны к мнению о том, что характер личности, а также ее способы взаимодействия с миром устанавливаются и приобретают стабильность в переходном возрасте. Мотивация в прохождении данного этапа взросления играет важную роль.

Подросток стремится к саморазвитию, он готов работать над собой, познавать свою индивидуальность, выражать ее и утверждать [2].

Возрастные особенности подросткового этапа создают благодатную почву для выработки и проявления таких необходимых в самостоятельной жизни качеств личности, как: целеустремленность, инициативность, организованность, коммуникабельность и др. Польза этих качеств состоит в активном развитии навыков взаимодействия с социумом. В этой связи также важны умения, касающиеся разделения обязанностей, налаживания взаимоотношений, ведения переговоров и. т. д.

Если говорить об условиях развития указанных выше личностных характеристик, то это возможно реализовать в достаточно широком круге различных активностей, которые по той или иной причине оказались близки подростку и избраны им, и, что немало важно, часто базируются на коллективной трудовой деятельности и процессе обучения.

Включение в обучение и образование детей так называемых, рефлексивно-сотворческих, а также креативных методик вырабатывает и запускает потенциальные способности в этом направлении. Влияние таких занятий удовлетворяет как потребности в получении необходимых знаний, так и способствует проработке личностных навыков, способностей, воспитывая рефлексивно-креативную составляющую [2].

Среди современных образовательных технологий, удовлетворяющих условиям новых образовательных стандартов следует выделить некоторые наиболее значимые:

1) Рефлексивно-сотворческие технологии (С. Ю. Степанов, С.Н. Маслов, Е. А. Яблокова, 1993; Степанова Ю.В., Степанов С.Ю., 2021) [3];

2) Методологически обоснованные функционально-динамической (Степанов С.Ю., Семенов И. Н., 1985) и структурно-уровневой концепцией (В. Лефевр, 1991) рефлексии.

Эффективность рефлексивно-сотворческих технологий также исследовалась в работах Андроновой Т. Д. о «Влиянии рефлексивно-сотворческих технологий на формирование у студентов готовности к решению задач», Куприной Е. К. о «Влиянии рефлексивно-сотворческих технологий в деятельности музыкантов исполнителей», Надолинской Т.В. о «Художественно-игровой среде как факторе развития креативного мышления у детей в начальной школе».

Среди исследований эффективности рефлексивно-сотворческих технологий можно выделить исследование Е.А. Раевской «Применимость рефлексивно-сотворческих технологий развития одаренности в университетском курсе психологии для непсихологических специальностей». В своей работе ей удалось показать эффективность применения рефлексивно-сотворческих технологий в исследовании 3000 студентов. В период с 2011 по 2021 год в Петрозаводском государственном университете повысился уровень

успеваемости студентов, посещаемость занятий, желание выступать перед аудиторией.

Среди рефлексивно-сотворческих методов), которые могут быть применимы в образовательном процессе формирования креативного лидерства у подростков, могут быть представлены:

- 1) Составление и проработка кейсов (проблемных ситуаций) на основе рефлексивного самоанализа студентов;
- 2) Социодраматизация и социографирование смоделированных проблемных ситуаций;
- 3) Полилог;
- 4) Позициональная дискуссия;
- 5) Образная рефлексия;
- 6) Рефлексивные задачи, методики и упражнения;
- 7) Связанные рефлексивные элементы (задачи, методики, упражнения);
- 8) Позиция Alter Ego;

Подводя итоги представленной статьи необходимо сказать, что развитие креативного лидерства позволяет сформировать более эффективный и устойчивый образ лидера в образовательной среде. С помощью рефлексивно-сотворческих технологий можно сформировать креативные способности и лидерские качества у воспитанников кадетского класса. Все представленные выше формы развития креативного лидерства представляют особый интерес не только для учителей, но и непосредственно для самих учащихся.

Список литературы

1. Иванов В. Н., Яковлева Е. В. Креативно-творческое лидерство менеджера как управленческая компетенция: ценностно-ориентированный подход. Ч. I // Омский научный вестник. Сер. Общество. История. Современность. 2019. Т. 4, No 3. С. 136–143. DOI: 10.25206/2542-0488-2019-4-3-136-143.

2. Санникова А.И. Развитие творческого потенциала учащихся в образовательном процессе: Концепция и опыт реализации: моногр. – М: Флинта: Наука, 2001. – 230 с.

3. Степанова Ю.В., Степанов С.Ю. Рефлексивно-полилогические технологии развития коммуникативной компетентности дошкольников: учебно-методическое пособие / Под ред. А.И. Савенкова. – М.: Известия ИППО, 2021.– 123 с.

4. Сухонос А.П., Довгиленко М.Ю. Феномен креативного лидерства: врожденное качество элиты или способность, формируемая средствами обучения и воспитания? Известия ИППО. Электронный ресурс: <http://izvestia-ippo.ru/sukhonosov-a-p-dovgilenko-m-yu-fenomen/>.

5. Сухонос А.П., Дмитриева М.Ю., Сухонос Д.А. Диагностический инструментальный для исследования креативного лидерства как качества

личности / Психология одаренности и творчества: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Москва. 2019. С. 293-296.

б. Савенков А. Н. Психология детской одаренности. Учебник для бакалавриата и магистратуры. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Издательство Юрайт, 2018. - 334 с.

Хлевной Ю.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: hlevnoy-yuriy@yandex.ru

Научный руководитель: Воронаев М.В.

профессор, д.п.н. ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ РАЗРАБОТКИ И ПОСТРОЕНИЯ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ТУРИСТИЧЕСКОГО КЛУБА

Статья посвящена проблеме планирования работы туристического клуба в целях воспитания подрастающего поколения как гармонично развитой личности. Актуальность данной проблемы определяется тем, что туризм как вид деятельности позволяет интересно организовать собственный досуг, увеличить физическую активность человека, также поможет сохранить и улучшить здоровье.

Тем не менее, анализ показывает, что не во всех школах есть возможность заниматься сразу несколькими видами туризма, например, водным, горным и пешим. Материально-техническая база школ далека от совершенства. В связи с этим, реализация идеи создания в образовательной организации туристического клуба предусматривает рассмотрение ряда факторов, учесть которые необходимо заранее на этапе планирования.

Ключевые слова: стратегическое планирование, туристический клуб, внеурочная деятельность, проектирование.

Актуальность темы заключается в том, что проектное планирование – неотъемлемый элемент стратегического развития. Это важнейший инструмент, позволяющий рассмотреть различные варианты развития ситуации и выбрать наиболее перспективный с экономической точки зрения результат.

Проект разрабатывается для внешних и внутренних целей. Под внешними целями понимают привлечение дополнительных средств или новых инвестиций, которые должны быть достаточно обоснованными. Чтобы достичь этой цели, необходимо грамотно презентовать своё предприятие на

рынке, привлечь внимание инвесторов и банков, убедить всех в рентабельности и прибыльности поставленных стратегических целей.

Проект имеет две основные цели: дает инвестору ответ на вопрос, стоит ли вкладывать средства в данный инвестиционный проект и служит источником информации для лиц, реализующих проект.

Функции проектирования:

- разработка стратегии; эта функция необходима в период создания дорожной карты, а также при выработке новых направлений деятельности;
- функция планирования, которая позволяет определить возможности развития направлений деятельности, контролировать процессы внутри проекта;
- привлечение финансовых средств (ссуд, кредитов) для внедрения и развития туризма.;
- привлечение потенциальных партнеров, что позволяет реализовать планы по туризму путем вложения инвестиционного капитала или технологий партнерами;
- информационная функция, которая позволяет путем вовлечения всех сотрудников в процесс становления дорожной карты улучшать их информированность о предстоящих действиях, создавать мотивацию достижения целей.

Факторы успешного проектирования. Основная цель разработки проекта дорожной карты и туризма – эффективная работа всех направлений, его коммерческая эффективность. Поэтому необходимо знать основные факторы успешности, которые будут направлять процесс планирования, среди которых можно выделить следующие факторы:

- Концепция туризма;
- Понимание рисков по туризму;
- Актуальность выбранной отрасли;
- Устойчивая направленность бизнеса и ясная стратегическая позиция;
- Квалифицированное управление;
- Способность привлекать, мотивировать и удерживать сотрудников;
- Финансовый контроль;
- Предвидение изменений и адаптация к ним;
- Ценности и целостность коллектива;
- Учет глобальных возможностей и тенденций.

Ценность и сущность предлагаемого проектирования.

Ценность предлагаемого проектирования заключается в следующем:

- 1) возможность определения его жизнеспособности в условиях туристической конкуренции;
- 2) определение условных ориентиров существования и развития туристического клуба;

3) создание рационального инструментария и инвестиционной привлекательности для получения финансовой поддержки и привлечения инвесторов.

При составлении проекта необходимо оценить будущие возможности и проблемы по оценке состояния данного туристического клуба в настоящем и будущем. Грамотно составленный бизнес-план является существенным фактором выживания в рыночных условиях при жесткой конкуренции, а также помогает решить вопросы финансирования, так как проект является средством привлечения капитала.

Теоретическое обоснование. Спортивный туризм – вид спорта по преодолению протяженного отрезка земной поверхности, называемым маршрутом. Помимо этого, преодоление также и водных пространств, и пещер. В процессе прохождения маршрута преодолеваются разные своеобразные естественные препятствия. Такие как, горные вершины и перевалы или речные пороги. Походы на лыжах зимой, сплавы по горным рекам, вело- и мотопоездки – все это часть спортивного туризма. Сегодня спортивный туризм в России – это национальный вид спорта. Привлекательность спортивного туризма растет год от года.

Во всем мире растет число туров низкой и средней сложности, которые доступны любому человеку без определенной подготовки. Разновидностями спортивного туризма является лыжный, водный и горный туризм. Горный туризм более привлекателен из-за высокой эстетичности горных пейзажей, а также тем, что связан с большими трудностями, опасностями и физическими нагрузками. Большую популярность получил водный туризм – походы по рекам, озерам, морям на туристских судах.

Стоит отметить и такую особенность спортивного туризма как его классификация по сложности. В обычных турпоходах такого нет. Часто разделение походов по сложности связано с наличием и разнообразием каких-либо преград, например, горных вершин и перевалов, переходов рек, завалов.

В разных видах туризма число категорий сложности различна: в пешеходном, горном, водном, лыжном, велосипедном и спелеотуризме – шесть категорий сложности в автомо- и парусном туризме – пять; в конном – три.

Благодаря высокой доступности спортивно-оздоровительным туризмом занимаются дети, а также все слои населения, среди которых массово - молодёжь, студенчество, интеллигенция, учителя, врачи, бизнесмены, государственные и муниципальные служащие. Также доступность большей части территории России для совершения спортивных туристских походов способствует тому, что спортивный туризм может существовать и развиваться при минимальной поддержке со стороны государства или вообще при отсутствии таковой.

Необходимое оборудование.

Снаряжение в спортивном туризме зависит от его вида и включает в себя:

- специальную одежду и обувь,
- шлемы или каски,
- веревки, карабины и др. технические средства страховки и работы с веревками,
- фонари с аккумуляторами,
- палатки, тенты,
- альпинистские инструменты и приспособления,
- костровые принадлежности и походную посуду, мультитопливные горелки,
- средства навигации и связи,
- специальные технические средства и инвентарь по видам.

К основным навыкам туриста относятся:

- оказание первой медицинской помощи,
- организация и проведение эвакуации пострадавших,
- навыки выбора места и установки лагеря,
- навыки работы с веревками и техническими средствами наведения переправ,
- техника движения и преодоления препятствий,
- организация порядка движения,
- навыки выживания в экстремальных условиях,
- составление меню питания в спортивном походе,
- разведение и поддержание огня, приготовление пищи,
- ремонт снаряжения,
- ориентирование и навигация,
- навыки психологической работы и разрешения конфликтов, руководства различными работами и действиями в экстремальных ситуациях.

К дополнительным полезным навыкам можно отнести:

- знание языка района похода или распространенного языка,
- навыки смежного вида туризма и видов спорта,
- навыки охоты и рыболовства,
- навыки обращения с животными и различной техникой,
- полезные знания в области географии, флоры и фауны,
- навыки переговорщика, рассказчика,
- общеинженерная смекалка.

Таким образом, жизнь человека насыщена множеством различных событий, на него влияют природные, социокультурные факторы [5, с. 362]. Туристический клуб при четкой организации работы способен стать одним из тех факторов, которые эту жизнь сделают интересной и плодотворной.

Список литературы

1. Андреев А.А. Основы открытого образования//Отв. ред. В.И. Солдаткин. - Т.2-Российский государственный институт открытого образования. - М.: НИИЦ РАО, 2002. – 680 с.
2. Асадпур, К.М. Роль Интернета в процессе создания клубов и лагерей / К.М. Асадпур // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2017. – №3.– С. 19–22.
3. Асмолов А.Г. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. /А.Г. Асмолов, А.Л. Семенов, А.Ю. Уваров. – М.: Федеральный институт развития образования, 2017. – 72с.
4. Ганопольский В.И., Безносиков Е.Я., Булатов В.Г. Туризм и спортивное ориентирование, 1987. – 240 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.

Хмелевская А.С.

*учитель английского и французского языков ГБОУ Школа №2072,
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

E-mail: annhmel@yandex.ru.

Научный руководитель: Антонова Н.Н.

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В данной статье обозначена необходимость воспитания чувства патриотизма на уроках иностранного языка. Рассмотрены основные формы, методы и возможности развития патриотизма на уроке иностранного языка. Определены критерии выбора лингвострановедческого и лингвокультурного материала с патриотической тематикой.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, гражданская позиция, субъектная позиция, иностранный язык, лингвострановедческий подход.

Анализ основных целей и задач образования, представленных в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» (2000 г.) показывает, что на современном этапе развития общества целью воспитательной

работы становится формирование активно-творческой, созидательной позиции, активное изменение субъектной позиции личности [4, с.87].

Таким образом, от правильно сформированной гражданской позиции и патриотизма молодежи зависит очень многое. Прежде всего, это само будущее нашей страны, ее экономический и политический рост.

Жизнь человека насыщена множеством различных событий, на него влияют природные, социокультурные факторы [3, с. 362].

В связи с этим, уделяется все большее внимание патриотическому воспитанию в рамках школьного образования. Для этого используются различные мероприятия, кружки, факультативные занятия, экскурсии, а также вводятся отдельные часы, посвященные патриотизму, на разных уроках.

Следует отметить, что уроку иностранного языка в отношении возможностей патриотического воспитания уделяется особое внимание. Сегодня неоспоримым является тот факт, что без сравнения изучаемого языка и культуры с родным языком и культурой невозможно полноценное изучение иностранного языка. Следовательно, в уроки иностранного языка необходимо включать патриотически направленные задания, чтобы, во-первых, изучить культуру родной страны в сравнении с чужой культурой, во-вторых, привить чувство патриотизма, т. е. гордости за родную страну у учащихся.

Развитие патриотизма в современной педагогике возможно в ходе разнообразных учебных предметов. Многие исследователи патриотического воспитания (Г.Н. Вторушина, *Н.А. Евтеева*, С.А. Кадыкова, С.В. Могильниченко,) говорят о большом потенциале урока иностранного языка в ходе патриотического воспитания школьников.

Эффективность иностранного языка в этой области состоит в том, что в ходе его изучения школьники приобретают не знания основ определенной науки, а учатся пользоваться чужим языком как средством общения и способом получения новой информации. Следовательно, учителя получают возможность сформировать патриотические позиции учащихся за счет изучения языка другого народа при сравнении его культурных обычаев и традиций с родной культурой [2, с. 17].

В современных Федеральных государственных образовательных стандартах (далее – ФГОС) воспитание патриотизма напрямую указывается в целях изучения предметной области «Иностранные языки».

В современной методике преподавания иностранных языков существует множество возможностей, форм, методов и материалов работы над прививанием патриотических чувств учащимся. Наиболее важными материалами для урока по патриотическому воспитанию в рамках изучения иностранного языка, по мнению Е.Н. Пелеванюк, являются:

– изучение биографий известных ученых, писателей, государственных деятелей России (на иностранном языке);

- освоение знаний о родном городе и родной стране при сравнении со странами и городами изучаемого языка;
- изучение политического устройства и государственных символов Великобритании при сравнении с государственными символами России;
- знакомство с культурой страны изучаемого языка путем сравнения и оценки имеющихся знаний и понятий о родной культуре [2, с. 18].

Кроме того, по нашему мнению, при патриотическом воспитании на уроке иностранного языка важным элементом является работа с эпосом, посвященным подвигу и героям, поскольку при знакомстве с подвигами великих людей есть возможность проявить в учащих чувство гордости за родную страну и, следовательно, развить патриотизм.

Современные исследователи проблемы патриотического воспитания младших подростков указывают на большой образовательный потенциал страноведческого материала. Так, согласно исследованию О.Р. Филатовой, в УМК «Enjoy English» (Биболетова, 2012; Биболетова, 2014; Биболетова, 2009; Биболетова, 2013), рекомендованном и одобренном для урока английского языка в общеобразовательных школах, содержит обширный страноведческий материал на тему России [5, с. 243]. По мнению О.С. Атмайкиной, этим же качеством обладает УМК «Spotlight» (Ваулина, 2016; Ваулина, 2008; Ваулина, 2010; Ваулина, 2010), в котором есть разделы, полностью посвященные разным аспектам российской культуры, включая биографии, тексты-описания, упражнения на развитие разных видов речевой деятельности, которые в общем и целом формируют ценностные ориентации учащихся и воспитывают в них чувство патриотизма, а также повышают мотивацию к изучению родной страны на иностранном языке [1, с. 131].

Следовательно, одним из главных подходов для патриотического воспитания в рамках урока иностранного языка является лингвострановедческий подход, который необходимо использовать при сравнении культуры стран изучаемого языка и родной культуры.

Например, при изучении достопримечательностей Великобритании и других британских городов можно для интенсификации патриотического воспитания упомянуть о так называемых «визитных карточках» российских крупных городов и малой родины учащихся. То же самое можно сказать о праздниках, которые активно изучаются в курсе любого иностранного языка. При их изучении необходимо проводить параллель с российскими традиционными праздниками и выявлять сходства и отличия.

Близким к данному подходу является лингвокультурологический подход, который предполагает формирование лингвокультурной компетенции. При сформированной лингвокультурной компетенции учащийся знает национальные традиции, реалии страны, способен видеть лингвокультурологические маркеры.

При обучении лингвокультурному компоненту иностранного языка при сравнении с таким компонентом русского языка учащиеся получают

возможность осуществлять межкультурную коммуникацию путем использования лексических единиц, содержащих в своей семантике национально-культурный компонент, а также умение адекватно применять такие фоновые и безэквивалентные единицы в ситуации межкультурного общения с целью достижения взаимопонимания общающихся.

Формы работы на уроке иностранного языка, совмещающие в себе изучение языка и культуры стран и патриотическое воспитание, могут быть различными.

Во-первых, патриотическое воспитание возможно осуществлять за счет чтения и прослушивания учебных и аутентичных текстов об известных личностях, героях. Однако, известные личности, которым посвящены тексты, часто далеки от героического идеала и не позволяют осуществить сравнение с героическими личностями родной страны. Следовательно, для патриотического воспитания можно изменить тексты и посвятить их известным героическим личностям, которые позволят понять назначение слова «патриот» и создать нового кумира для полноценного воспитания патриотизма.

Другими способами формирования патриотических чувств у младших подростков являются просмотр военно-патриотических фильмов, прослушивание песен патриотической тематики, чтение прозы и поэзии военных лет, чтение мемуарной литературы, просмотр диафильмов, картин, музейных экспозиций, т. е. всего разнообразия, связанного с патриотической тематикой.

Критериями выбора лингвострановедческого и лингвокультурного материала с патриотической тематикой являются: реальность материалов (их аутентичность); подходящая по возрасту тематика, соответствие уровню обучения учащихся, привязанность патриотически направленного материала к программе дисциплины, социализирующая ценность материала [1, с. 133].

По мнению О.Р. Филатовой, большой эффективностью на уроке в рамках патриотического воспитания обладает проектная деятельность. За счет выполнения проектов учащиеся имеют возможность познакомиться с известной личностью, защитником Родины, создать красочную презентацию, фильм о родной школе, классе или городе на английском языке. Для этого в проектной деятельности используются материалы разного характера: исторические, социальные, географические и т.п. [5, с. 243].

Таким образом, возможности развития патриотизма на уроке иностранного языка заключаются в следующем: воспитание патриотизма в рамках лингвострановедческого и лингвокультурного подхода, использование разнообразных материалов, связанных с родной страной, использование эпоса, изучение страноведческого материала, использование аутентичных и учебных текстов по материалам родной страны и культуры. При этом материалы и формы для работы на уроке иностранного языка при патриотическом воспитании должны соответствовать возрастной группе, интересам учащихся, установленной программе урока.

Список литературы

1. Атмайкина, О. С. Патриотическое воспитание на уроках английского языка / О. С. Атмайкина // Патриотическое воспитание в теории и практике А.С. Макаренко: материалы VIII Всероссийских Макаренковских чтений с международным участием / сост. Иволгина Л.И. – Красноярск, 2020. – С. 130-134.
2. Пелеванюк, Е. Н. Воспитание патриотизма на уроках английского языка / Е. Н. Пелеванюк // Эксперимент и инновации в школе. – 2015. – № 2. – С. 17-19.
3. 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.
4. Сухонос А.П. Сравнительное исследование особенностей ценностных ориентаций старшеклассников общеобразовательной школы и воспитательного центра Федеральной службы исполнения наказания / Вестник МГПУ (серия Педагогика и психология). №4 (30), Москва, МГПУ. – М.: 2014. С. 82–90.
5. Филатова, О. Р. Патриотическое воспитание школьников на уроках английского языка / О. Р. Филатова // 1917-2018: уроки столетия: Материалы XXVII-ых Духовно-исторических чтений памяти святых равноапостольных Кирилла и Мефодия / Под ред. протоиерея Андрея Носкова. – Томск : Изд-во Томского ЦНТИ, 2018. – С. 240-245.

Шилов А.В.

*воспитатель кадетских классов ГБОУ Школа №1286, магистрант
Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ*

E-mail: ShilovAV283@mgpu.ru

Научный руководитель: Воробаев М.В.

*д.п.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ; заместитель директора
института педагогики и психологии образования по научно-
исследовательской деятельности.*

ФОРМИРОВАНИЕ САМОУПРАВЛЕНИЯ ВОЕННО- ПАТРИОТИЧЕСКОГО КЛУБА

В данной статье рассмотрены основные пути формирования самоуправления военно-патриотического клуба в ходе организации клубной внеурочной деятельности. Определены принципы формирования самоуправления военно-патриотического клуба на базе кадетского образования и общественного движения «Юнармия».

Ключевые слова: самоуправление, формирование, внеурочная деятельность, общественное движение, патриотизм, воспитание, клуб.

Актуальность представленной в статье темы следует из заявленных целей национального проекта «Образование», утвержденного по Указу Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [1].

Результаты изучения проблем организации самоуправления в клубной среде и его влияния на повышение эффективности воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности, востребовано на сегодняшний день в практике работы детских объединений и системы дополнительного образования.

В современном обществе происходит социальная поляризация, девальвируются духовные ценности, снижается воспитательный потенциал семьи, растут агрессивные проявления, маргинализация и криминализация. Поэтому особую важность приобретает активная деятельность, спроецированная на сознание детей и подростков, воспитание у них гражданской позиции путем развития самоуправления.

Ученическое самоуправление определяется как форма организации жизнедеятельности коллектива учащихся, обеспечивающая развитие их самостоятельности в принятии и реализации решений для достижения общественно значимых целей [2].

По уровню развития самоуправления можно оценить уровень развития коллектива, наличие особых условий социальных отношений, находящихся в постоянном развитии в атмосфере социальной защищённости.

Навыки социального взаимодействия, проявляющиеся в умении отстаивать свои права в рамках коллективной дисциплины, умение коррелировать свои и общественные интересы, вырабатываются в ходе выполнения общих клубных задач. В коллективе равных по статусу единомышленников подростку нужно не только заработать авторитет, но и удержаться на завоёванных позициях, что помогает ему осваивать навыки коммуникации и вырабатывать лидерские качества. Принадлежность к особой группе, общность интересов и солидарность, формирует у подростка уверенность и ответственность.

Участие обучающихся в самоуправлении позволяет им приобрести знания, умения, навыки в планировании и организации деятельности коллектива, развивая их в процессе выполнения заданий.

По мнению В.М. Коротова, изучавшего проблемы организации самоуправления в советский период, воспитательное значение ученического самоуправления состоит в подготовке воспитанников к участию в

общественном самоуправлении, в формировании у детей важнейших качеств нового человека [3].

Для достижения максимального воспитательного эффекта самоуправление должно охватывать практически весь спектр жизнедеятельности: от выбора целей жизнедеятельности до анализа ее результатов. Специфика всей системы самоуправления – ее рекомендательные полномочия [4].

Военно-патриотическим молодежным объединением или военно-патриотическим детским объединением является созданное по инициативе граждан добровольное, самоуправляемое, некоммерческое формирование, осуществляющее, в соответствии с уставом о его деятельности и при участии органов исполнительной власти и органов местного самоуправления, военно-патриотическое воспитание молодежи, детей [5].

В рамках военно-патриотического клуба может существовать патерналистская (нормативно-гуманистическая) воспитательная система. Для неё типична забота о благополучии (и физическом и психическом) подростков, теплые личностные отношения между всеми субъектами воспитательной системы, но основные цели воспитания и ценности человеческой жизни выносятся за пределы жизни конкретного человека, в том числе и воспитанника. «Мы тебя очень любим, но хочешь или нет, но ты должен...» - именно так говорится вслух или подразумевается. При этом все члены клуба имеют право голоса и могут высказывать свою точку зрения при принятии коллективного решения, что создаёт условия для обучения основам демократических отношений, а не только управлению друг другом. В этом и заключается смысл клубного самоуправления. Именно обучение и тренировки позволяют членам клуба приобретать такие моральные качества, как личная ответственность за результаты деятельности всего коллектива, преданность общему делу, принципиальное отношение и требовательность к товарищам и самому себе, инициативность, проявляющаяся в желании привнести в коллектив новые достижения.

Какие условия необходимы для того, чтобы клубное самоуправление стало действенным фактором воспитания? Прежде всего, важно обеспечить формирование системности клубного самоуправления, вовлекать воспитанников клуба в патриотическую деятельность с использованием всего спектра мероприятий и событий. Построение самоуправления – это планомерное сотрудничество педагогов, организаторов, инструкторов и воспитанников клуба с опорой на героические традиции и национальную культуру нашей Родины.

Формирование самоуправления военно-патриотического клуба строится по следующим принципам:

– объединения – добровольное объединение в формате военно-патриотического клуба с целью развития военно-прикладных навыков,

изучения истории военного искусства, совершенствования физической подготовки и выносливости, умения выживать в экстремальных условиях;

- добровольности – каждый воспитанник клуба сам определяет уровень своего участия в работе клуба;

- гласности – все решения Совета клуба должны быть доведены до членов клуба;

- равноправия – каждый член клуба имеет право голоса при принятии коллективных решений;

- ответственности – Совет клуба регулярно отчитывается о проделанной работе перед членами клуба;

- преемственности – устанавливаются сроки, в течение которых переизбирается Совет клуба;

- взаимодействия – клуб не является автономным и сотрудничает со всеми структурами общеобразовательной организации;

- учета индивидуальных и возрастных особенностей – индивидуальный подход в процессе выполнения задач клуба и организации занятий;

- коллективности – сплоченность и совместное выполнение задач, стоящих перед клубом;

Важную роль играет интеграция воспитанников клуба в систему кадетского образования, общественные движения «Юнармия» и «Российское движение школьников», что позволяет максимально расширить возможности военно-патриотического воспитания за счет организационного, методического, материально-технического и воспитательного потенциала этих организаций. Каждый член клуба может быть и кадетом, и юнармейцем, и участником «Российского движения школьников». Возможность членства в различных общественных организациях позволяет подросткам разнообразить участие во всем спектре мероприятий и активностей общеобразовательной организации. Возможные различия в статусе в разных движениях предлагают вариативность функционалов и специфики, что положительно влияет на социализацию, реализацию способностей и приобретению опыта самоуправления.

Формирование самоуправления военно-патриотического клуба предполагает:

- создание разнообразных условий в рамках ситуативного моделирования для эффективного проявления личностного потенциала у максимального числа членов клуба с целью достижения высоких индивидуальных результатов;

- создание атмосферы сотрудничества, взаимопонимания, взаимодействия.

Таким образом, современная педагогика постоянно анализирует пути развития самоуправления в общеобразовательных организациях. И это оправдано, ведь только самоуправление имеет возможность полного

раскрытия воспитательного потенциала коллектива, эффективного применения социального института общественного мнения.

Список литературы

1. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038>

2. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.М. Бим – Бад. – М.: Большая Рос. энцикл., 2002. – 528 с.

3. Коротов Виктор Михайлович. Самоуправление школьников / В. М. Коротов. - 3-е изд., доп. и перераб. - М. : Просвещение, 1981. - 208 с.; 20 см.; ISBN В пер. (В пер.) : 60 к.

4. Воропаев М. В. Социальное воспитание в военизированных учебных заведениях / М. В. Воропаев; науч. ред. А. В. Мудрик. - Москва: Academia, 2009. - 343 с.;

5. Постановление Правительства Российской Федерации от 24 июля 2000 года N 551 «О военно-патриотических молодёжных и детских объединениях» (с изменениями и дополнениями на 24 декабря 2014 г. [Электронный ресурс]: <https://base.garant.ru/182358/>

ОСНОВНЫЕ ТРЕНДЫ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Машарова Т.В.

д.пед.н., профессор, профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: mtv203@mail.ru

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

О функциональной грамотности сегодня пишут часто и много. Вначале это были только читательская, математическая и естественно-научная грамотность, проверяемая у обучающихся основной школы. Затем к этому списку добавились финансовая грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление. Постепенно шло уточнение содержания каждой составляющей всего спектра «функциональной грамотности». Соответственно менялась и формулировка этой инновационной дефиниции.

При этом в большинстве публикаций основное внимание уделяется непосредственно процессу формирования этого вида грамотности. Причем даже не самому процессу формирования, а разработке заданий для формирования функциональной грамотности. Часто вне поля зрения авторов оставался вопрос оценки сформированности этих качеств и управления данной процедурой. Так как этот процесс не может происходить автоматически, в данной статье автор раскрывает отдельные управленческие аспекты формирования и развития функциональной грамотности обучающихся основной школы.

Ключевые слова: глобальные компетенции, естественно-научная грамотность, креативное мышление, математическая грамотность, управленческие аспекты, читательская грамотность, финансовая грамотность.

Functional literacy is often and a lot written about today. In the beginning, it was only reading, mathematical and natural science literacy, tested by students of the basic school. Then financial literacy, global competencies and creative thinking were added to this list. The content of each component of the entire spectrum of «functional literacy» was gradually clarified. Accordingly, the formulation of this innovative definition has changed.

At the same time, in most publications, the main attention is paid directly to the process of formation of this type of literacy. Moreover, not even the formation process itself, but the development of tasks for the formation of functional literacy. Often, the question of assessing the formation of these qualities and the management of this procedure remained out of the field of view of the authors. Since this process cannot happen automatically, in this article the author reveals some managerial

aspects of the formation and development of functional literacy of primary school students.

Keywords: global competencies, natural science literacy, creative thinking, mathematical literacy, managerial aspects, reader literacy, financial literacy.

Вначале уточним предмет нашего разговора, о чем идет речь в данной статье? Что такое функциональная грамотность?

Функциональная грамотность представляет собой способность человека привлекать обретаемые в течение всей жизни знания и умения для решения широкого спектра задач в различных направлениях деятельности. Сегодня к видам функциональной грамотности относятся:

– читательская грамотность, это беглое чтение, осмысление прочитанного, оценка языка и формы текста, поиск новой информации и ее извлечение, преобразование данных от частных явлений к обобщенным, формулировка основных идей и выводов, общее понимание содержания, соотнесение содержания, прочитанного с другой (внетекстовой) информацией [2];

– математическая грамотность, это способность распознавать и выявлять возможности применения математики в решении проблем, понимать полученную информацию и трансформировать ее в форму для математической обработки, создавать математические модели, отражающие характеристики рассматриваемой ситуации, выявлять переменные и их зависимости, понимать ограничения и допуски, облегчающие подход к проблеме или ее решение, применять математические понятия, факты, процедуры и инструменты для получения решения или выводов [4];

– естественно-научная грамотность, это способность применять естественнонаучные знания в жизненных ситуациях, делать выводы на основе полученных данных, формулировать ответ в понятной для всех форме, уметь описывать, объяснять и прогнозировать ежедневно наблюдаемые явления, уметь интерпретировать научную аргументацию и выводы, которые могут встретиться в средствах массовой информации, понимать методы научных исследований [1];

– финансовая грамотность предполагает знание и понимание финансовых продуктов, финансовых понятий, финансовых рисков, навыки, мотивацию и уверенность в применении данного знания, способность принимать эффективные решения в различных финансовых ситуациях, направленные на рост финансового благополучия личности и общества [5];

– глобальные компетенции предусматривают способность рассматривать вопросы и ситуации местного, глобального и межкультурного значения (миграция, социум, экологические проблемы, конфликты, культурные различия и стереотипы), возможность наладить конструктивное взаимодействие с людьми разного национального, этнического, религиозного,

социального или культурного свойства в направлении устойчивого развития и общего благополучия;

– креативное мышление, это способность обнаруживать и ставить проблемы, генерировать инновационные идеи, быть оригинальным, уметь усовершенствовать объекты деятельности, добавляя или удаляя детали, уметь решать проблемы обнаруживать способности к анализу и синтезу.

Иначе говоря, функциональная грамотность – это набор так называемых ключевых компетентностей, определяющий готовность обучающегося к активному и осознанному действию в ситуации неопределенности.

Вполне очевидно, что данные качества обучающихся не могут формироваться стихийно и бессистемно. Поскольку это управляемый процесс, то он должен проходить последовательно и планомерно. Поэтому автор считает вполне оправданным рассмотрение управленческих аспектов данной процедуры.

Нормативной основой деятельности образовательных организаций по формированию функциональной грамотности обучающихся являются документы федерального уровня, среди них: Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 26 января 2021 г. № ТВ-94/04 «Об электронном банке тренировочных заданий по оценке функциональной грамотности», Письмо Департамента государственной политики и управления в сфере общего образования от 14.09.2021 № 03 – 1510 «Об организации работы по повышению функциональной грамотности», Письмо Департамента государственной политики и управления в сфере общего образования от 17.09.2021 № 03 – 1526 «О методическом обеспечении работы по повышению функциональной грамотности», а также документы регионального и муниципального уровней.

В соответствии с нормативной базой, в рамках Национального проекта «Образование», Институт стратегии развития образования Российской академии образования проводит мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся основной школы, заказчиком которого является Министерство просвещения Российской Федерации. Цель проекта заключается в создании Национального инструментария, обеспечивающего методическое сопровождение формирования функциональной грамотности обучающихся [3].

Среди задач проекта отметим следующие:

1. Разработка общих подходов к формированию и оценке функциональной грамотности обучающихся основной школы.

2. Разработка учебно-методических материалов для формирования и оценки функциональной грамотности обучающихся основной школы, которые включают в себя:

– открытый банк заданий для формирования функциональной грамотности обучающихся 5-9 классов);

– методические рекомендации для учителей по применению банка заданий в учебном процессе и в системе повышения квалификации педагогических кадров;

– методическое сопровождение электронной платформы, на которой размещается национальный инструментарий для формирования функциональной грамотности.

3. Проведение апробации заданий и диагностических материалов для формирования и оценки функциональной грамотности учащихся 5-9 классов.

4. Доработка системы мониторинга формирования функциональной грамотности учащихся 5-9 классов по итогам апробации в части инструментария и технологии проведения.

К отличительным особенностям мониторинга относится то, что основой этого проекта служат известные принципы формирующего оценивания. Система заданий и диагностических материалов разрабатывается с учетом подходов и инструментария международного исследования PISA. При этом привлекаются соответствующие отечественные инновационные разработки.

Базовые идеи мониторинга соответствуют особенностям обучающихся, для которых они предназначены. Предлагаемая система заданий и диагностических материалов способствует обновлению учебных и методических материалов, ориентированных на формирование функциональной грамотности обучающихся и развитие позитивных установок, мотивации обучения и стратегий поведения обучающихся в различных ситуациях.

При этом отметим, что мониторинг формирования функциональной грамотности – это проект, направленный на становление способности обучающихся применять в жизни полученные в школе компетенции. Мониторинг – это не контроль и не проверка. Мониторинг представляет собой поддержку и обеспечение условий формирования функциональной грамотности. Проект реализуется с целью повышения качества и конкурентоспособности российского образования в мире. Главная задача проекта – разработка системы заданий для учащихся 5-9 классов в качестве основы для новых методик формирования функциональной грамотности. Основой проекта служат идеи и инструментарий международного исследования PISA.

Каковы же управленческие аспекты реализации основ мониторинга на уровне образовательной организации? Как происходит принятие процедуры формирования функциональной грамотности обучающихся основной обычной массовой школы? Реализация этого направления может происходить разными путями. Один из них – проведение педсовета, где педагоги знакомятся с предложенной инновацией. При этом необходим некоторый сильный внешний посыл, например, работа отдельных педагогов образовательной организации в муниципальных или региональных

творческих группах. Не сразу, может быть, в процессе длительных обсуждений, педагоги приходят к выводу, что это может быть единой методической темой школы. Затем идет техническая работа: разработка и принятие локальных актов учреждения по направлению формирования функциональной грамотности обучающихся основной школы; распределение видов функциональной грамотности между учителями школы; разработка собственных заданий по функциональной грамотности или заимствование их из федерального банка заданий; варианты представления итогового продукта (например, проектно-исследовательской деятельности); способы оценки наличия функциональной грамотности обучающихся.

Другой путь реализации этого проекта – деятельность региональных, федеральных инновационных площадок. При этом составляется заявка (в региональный институт развития образования), выбирается тема инновации (например, формирование функциональной грамотности обучающихся основной школы посредством опытно-экспериментальной деятельности). Далее формируется творческая группа педагогов, участников инновационной деятельности, составляется и утверждается программа деятельности. Достижение заявленного продукта происходит на семинарах, форумах, фестивалях, где со своими отчетами выступают представители инновационных площадок.

Самое главное во всех подходах, показать, как педагогический продукт (результат выполнения проекта, проведения исследовательской деятельности), представленный в различной форме: альбом, презентация, статья, материальные вещи влияет на конкретные виды функциональной грамотности, их особенности и как эти изменения можно оценить (оцифровать), так как исследования PISA, на которые мы ссылаемся, говоря о необходимости формирования функциональной грамотности, приводят свои результаты в баллах.

Ведущая роль здесь принадлежит руководству образовательной организации, прежде всего – заместителю директора по учебно-воспитательной работе. Поскольку именно он отвечает за реализацию инновационных начинаний в школе.

Задачи образовательных организаций в развитии функциональной грамотности обучающихся основной школы можно сформулировать следующим образом:

- разработать школьную программу по развитию функциональной грамотности;
- назначить специалиста, который будет отвечать за реализацию программы по развитию функциональной грамотности;
- спланировать и организовать работу по повышению квалификации учителей по разработке и применению заданий для формирования функциональной грамотности;

- изучить особенности (инструментария и подходы к оценке) в исследовании PISA-2018 и PISA-2022, а также – в приведенном выше федеральном проекте Министерства просвещения Российской Федерации «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся»;
- проанализировать учебно-методические материалы, применяемые педагогами, и обеспечить учителей учебными материалами нового поколения;
- переформатировать методическую работу учителей, создать механизмы мотивации учителей, организации их сотрудничества и обмена опытом, а также поощрения их работы.

Как сделать «перезагрузку» учебного процесса в образовательной организации на эффективное владение обучающимися функциональной грамотностью?

1. Повышение уровня функциональной грамотности обучающихся может быть обеспечено успешной реализацией обновленного Федерального государственного образовательного стандарта основной школы, за счет достижения планируемых предметных, метапредметных и личностных результатов.

2. При этом крайне важно, чтобы в учебной деятельности был реализован комплексный системно-деятельностный подход, чтобы процесс обучения шел как процесс решения учащимися различных классов учебно-познавательных и учебно-практических задач, задач на применение или перенос тех знаний и тех умений, которые формирует учитель.

3. Каждый учитель должен проанализировать систему заданий, которые он планирует применять в учебном процессе. Следует помнить, что результат работы учителя заложен в тех материалах, с которыми он пришел на урок, и теми материалами, с которыми дети работают дома. Какие задания работают на формирование функциональной грамотности? Сколько таких заданий в учебниках и задачниках, по которым работает учитель? Достаточно ли их количества для формирования прочного уровня функциональной грамотности?

4. Актуализация планов работы методических служб, объединений, сообществ муниципального уровня и уровня образовательных организаций по вопросу формирования и развития функциональной грамотности обучающихся.

Как школьные управленцы могут определить, что учитель готов к развитию функциональной грамотности в учебном процессе? Для этого необходимо положительно ответить на ряд вопросов:

- владение основными понятиями, связанными с функциональной грамотностью обучающихся;
- владение практиками формирования и оценки функциональной грамотности (различение процессов формирования и оценки функциональной грамотности);

- понимание роли учебных задач как средства формирования функциональной грамотности обучающихся;
- умение выбирать / разрабатывать учебные задания для формирования и оценки функциональной грамотности;
- владение практиками развивающего обучения (работа в группах, проектная и исследовательская деятельность);
- владение технологией формирующего оценивания с учетом критериально-уровневого подхода;
- умение работать в команде учителей, организуя межпредметное взаимодействие.

Итак, подводя итог всему сказанному и оценивая роль управленческих аспектов в области формирования функциональной грамотности обучающихся основной школы, можно сказать, что функциональная грамотность ученика – это цель и результат сегодняшнего образования. Формирование функциональной грамотности – обязательное условие работы учителя в наше время. Эту задачу надо решать независимо от планов и мониторингов вышестоящих организаций, преодолевая сложности и риски, радуясь успехам. Решения, которые принимаются в этом направлении, не должны быть скоропалительными. Работа должна быть хорошо продумана, тщательно спланирована, проводиться системно, должна давать возможность оценивания результатов в отсроченном времени. В итоге обучающийся должен владеть готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром, возможностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи, способностью строить социальные отношения, системой рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремлением к дальнейшему образованию.

Список литературы

1. Асанова, Л.И. Естественнонаучная грамотность: пособие по развитию функциональной грамотности старшеклассников / [Л.И. Асанова, И.Е. Барсуков, Л.Г. Кудрова и др.]. – Москва: Академия Минпросвещения России, 2021. – 84с.
2. Забродина, Н.П. Читательская грамотность: пособие по развитию функциональной грамотности старшеклассников / [Н.П. Забродина, И.Е. Барсуков, А.А. Бурдакова и др.]; [под общ. ред. Р.Ш. Мошнина]. – Москва: Академия Минпросвещения России, 2021. – 80с.
3. Материалы мониторинга функциональной грамотности [Электронный ресурс]. URL: <http://skiv.instrao.ru/support/demonstratsionnye-materialya/index.php> (дата обращения: 26.03.2022).
4. Трофимова, Т.А. Математическая грамотность: пособие по развитию функциональной грамотности старшеклассников / [Т.А. Трофимова,

И.Е. Барсуков, А.А. Бурдакова и др.]; [под общ. ред. Р.Ш. Мошниной]. – Москва: Академия Минпросвещения России, 2021. – 68с.

5. Чумаченко, В.В., Горяев А.П. Основы финансовой грамотности: учеб, пособие для общеобразоват. организаций / В.В. Чумаченко, А.П. Горяев. – 3-е изд. – М. «Просвещение», 2018. – 271 с.: ил.

6. Gakova Y.V., Nikitina E.K. Competency - based approach to effective performance of future competent and creative translators of professionally oriented texts.// European Scientific Journal/ March. 2014. vol.10, No.8

Антонова Н.Н.

доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: n73@mail.ru

Щербакова Е.В.

доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: elena08041966@yandex.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

Настоящая статья позволяет получить представление о духовно-нравственном воспитании как одном из важных факторов становления любого человека и личности, а также о методах, направленных на его формирование в школе и в вузе. Авторы уточняют определение понятия «духовно-нравственное воспитание», рассматривают его как процесс становления внутренне богатой, личности, живущей в гармонии с собой и окружающим миром, на развитие её высоких культурных ценностных ориентиров, путём формирования духовно-нравственных идеалов. Авторы представляют анализ духовно-нравственного развития личности как сложный и динамичный процесс, который затрачивает огромную массу временных и человеческих ресурсов через образовательную деятельность. Рассмотрено на конкретных примерах, как на лекционных и практических занятиях по педагогическим дисциплинам можно реализовать духовно-нравственное воспитание учащихся. Проанализированы внешние и внутренние составляющие облика педагога, которые оказываются наиболее важными для духовного и нравственного воспитания своих учеников. Подчеркивается важность междисциплинарного подхода к представленной проблеме. Авторы рассматривают на конкретных примерах, по разделам, как на лекционных и практических занятиях по дисциплине «Педагогика» возможно реализовать духовно-нравственное воспитание. Материалы статьи могут быть интересны и полезны студентам педагогических вузов, магистрантам, аспирантам, слушателям курсов повышения квалификации, учителям, родителям.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, развитие личности, имидж педагога, педагогическая деятельность, образовательная организация.

Духовно-нравственное воспитание – один из важнейших аспектов становления любого человека и личности. Мы на протяжении всей жизни сталкиваемся с определенными трудностями и проблемами, связанными с нравственным выбором, с которыми мы либо справляемся, либо нет. С самого детства нас учат не опускать руки и не сдаваться, формируют в нас стержень, умение адаптироваться к изменению условий и прочим полезным навыкам, которые нам пригодятся, когда мы будем уже намного старше тех лет, когда нас этому учат. Как говорится, учат и воспитывают детей, которым жить завтра, те люди, которые знают, как правильно жить вчера. Стоит также отметить, что каждое поколение относится иначе к тем или иным проблемам, в том числе к духовно-нравственным ориентирам, выборам и пр.

Одна из важнейших проблем педагогической деятельности, над которой бьётся ни одно поколение педагогов — это проблема духовно-нравственного воспитания. Данная проблема актуальна и по сей день. Это происходит из-за того, что у подрастающих поколений меняется не только интеллектуальное, но и духовно-нравственное состояние на протяжении всей жизни и часто оно отличается от того, каким было в соответствующем возрасте у старших поколений.

Что же такое духовно-нравственное воспитание? Это процесс взаимодействия всех субъектов образовательного процесса: учителей, учащихся, психологов, родителей, направленный на формирование духовно развитой, гармоничной личности, на развитие её ценностно-смысловой и национально-культурной сфер, путём подачи ей духовно-нравственных ценностей, ориентация на высокие ценностные идеалы. [2]

В воспитании любого человека важную роль играют образовательные организации различного уровня. Духовно-нравственное развитие и воспитание личности – сложный и динамичный процесс, который затрачивает огромную массу ресурсов, как временных, так и человеческих. Оно напрямую зависит от жизни человека, условий его социализации и присвоения мира, от семьи, общественно-культурных ценностей, страны и региона проживания, исторической эпохи – факторов, формирующих образ жизни общества в целом и сознание конкретного человека.

После окончания школы духовно-нравственное воспитание человека продолжается как в средних профессиональных учебных заведениях, так и в высших. Но в отличие от общеобразовательных организаций, в вузах отсутствуют специальные люди, которые занимаются этим аспектом, в отличие, например, от школьных классных руководителей и заместителей директоров по воспитательной работе.

Реализация духовно-нравственного воспитания происходит прежде всего через образовательную деятельность. На уроках в школе, на лекционных и практических занятиях в вузах, духовно-нравственное воспитание происходит через содержание программного материала. Огромное влияние имеет сам учебный материал, который в общеобразовательных учреждениях имеет особое значение на уроках литературы и истории. В вузах же такими дисциплинами могут быть практически любые гуманитарные дисциплины, в том числе педагогические.

Рассмотрим на конкретных примерах, как на лекционных и практических занятиях по дисциплине «Педагогика» возможно реализовать духовно-нравственное воспитание.

В настоящее время изучение педагогики в Московском городском педагогическом университете сокращено до 30 аудиторных часов, из которых 10 отведено на лекционные и 20 – на практические занятия. Казалось бы, что за такое количество часов невозможно вместить в занятия ещё и духовно-нравственное воспитание, но это не так. Начиная с самой первой лекции и первых практических занятий, посвященных такому разделу, как общие основы педагогики, разбираются вопросы, связанные не только с научными основами педагогики (её объект, предмет, функции и пр.), но и с профессиональными и личностными качествами учителя/воспитателя, это самый благоприятный момент для того, чтобы способствовать началу формирования у студентов собственных нравственных качеств, необходимых будущему педагогу и соответствующих духовно-нравственным идеалам современности, дает возможность составить программу саморазвития, провести рефлексию. Несомненно, не всё можно и нужно реализовывать в ходе аудиторных занятий, но тут на помощь преподавателю приходит потенциал самостоятельной внеаудиторной работы студентов – подобрав соответствующие темы для эссе, для самоанализа и пр. педагог получает возможность не только реализовать духовно-нравственное воспитание, но и диагностировать актуальный его уровень, читая студенческие работы и анализируя их. [1]

В следующем разделе – «История образования и педагогической мысли» стоит уделять особое внимание именно тем педагогам прошлого, чья жизнь и чьи произведения могут служить эталоном духовно-нравственного идеала. Такими персоналиями могут быть Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и многие другие. Ведь в настоящее время одной из проблем духовно-нравственного воспитания является отсутствие подобных идеалов и сложность их поиска в реальной современной жизни. Ограниченное количество времени на изучение данного раздела, позволяет дифференцировать учебный материал таким образом, чтобы обойти вниманием спорные фрагменты биографии таких педагогов и философов, как П. Абеляр, Ж.-Ж. Руссо и некоторых других.

При изучении третьего раздела «Дидактика» стоит обратить внимание и на воспитательную функцию урока, и на формулирование целей и задач урока, а также деятельность педагогов-новаторов (Ш.А. Амонашвили, Е.А. Ямбург и других), чьи педагогические системы максимально соответствуют аспектам духовно-нравственного становления обучающихся.

Четвертый раздел «Теория воспитания» максимально способствует духовно-нравственному воспитанию студентов, поскольку даже в самом названии присутствует воспитательный аспект. Поэтому главное, что необходимо делать педагогу при проведении занятий, это правильно расставить приоритеты. Это необходимо реализовывать и на лекционных, и на практических занятиях, проводимых в разнообразных формах. Так, в частности, это можно сделать при организации учебных дискуссий, например, на такие злободневные темы, как «Влияние средств массовой информации на воспитание детей и молодежи», «Влияние политических партий и организаций на воспитание», которые позволяют установить связь между теми ценностями, которые нам прививают средства массовой информации, и теми, которые должны быть сформированы у подрастающего поколения, критически оценить уровень взаимодействия политических партий и организаций с молодежью, их влияние, степень выполнения предвыборных обещаний и лозунгов, что не только положительно будет сказываться на духовно-нравственном воспитании студентов, но и формирует у них активную жизненную позицию.

Пятый раздел «Теория управления образовательными системами» в меньшей степени отвечает задачам духовно-нравственного воспитания, однако и при его изучении можно уделить внимание личностным качествам руководителя, а не только должностным обязанностям и управляющим функциям.

Таким образом, в ходе лекционных и практических занятий, в самом изучаемом материале содержится огромное количество морально-этических аспектов, суждений, вопросов, проблем, на которых преподаватель может акцентировать внимание и выводить слушателей на мысли об отношении человека к человеку, к самому себе, к обществу в целом.

Также, в данном вопросе, стоит обратить внимание на то, что огромное влияние на духовно-нравственное развитие обучающихся оказывает личность преподавателя. В сознании обучающегося (ученика в школе или студента в вузе) откладывается не только поведение преподавателя, но и его манера одеваться, разговаривать, его жесты, и более того, отношение педагога с коллегами, его умение решать различные проблемные ситуации. Преподаватель добивается от учеников дисциплинированности, ответственного отношения к порученному делу. От того, насколько педагог требователен к себе, зависит результат духовно-нравственного воспитания личности ученика.

Очень важным здесь представляется, каким будет внешний вид учителя, который привлекает внимание учащихся, способствует созданию у них позитивного настроения, и своим внешним видом, и стилем общения. [3]

Какие основные требования к внешнему облику учителя выдвигают ученики? Каким должен быть современный педагог? Как он должен выглядеть? Какие основные требования предъявляют учащиеся к имиджу учителя? Все эти аспекты влияют на духовно-нравственное воспитание учащихся!

Проанализируем ответы студентов, которым мы задавали эти вопросы. Сегодня учащиеся хотят видеть в педагоге:

- аккуратность и чистота в одежде, которая должна соответствовать возрасту и фигуре;
- современный стиль в костюме;
- преобладание в одежде учителя нейтральных пастельных тонов;
- отсутствие излишне ярких и блестящих расцветок;
- недопустимость слишком откровенной, открытой одежды для женщин;
- минимальное количество украшений и аксессуаров, драгоценностей;
- опрятная ухоженная прическа и чистые волосы, аккуратный маникюр;
- умелое использование косметики;
- умеренное пользование парфюмерией. [4]

Особые требования предъявляются к речи педагога. Она должна быть:

- ясной для понимания, живой, простой и доступной;
- внятной, логичной и точной;
- богатой на выразительные средства;
- отсутствие тавтологий и слов-паразитов. [5]

Студенты предпочитают доброжелательный, демократичный стиль общения. Важными оказываются и красивая походка, сдержанная мимика, правильная осанка учителя. Им импонирует учитель, открытый к общению, занимающий активную жизненную позицию. владеющий современными средствами обучения. Только такой педагог сможет эффективно выстраивать духовно-нравственное воспитание молодежи.

В настоящее время перед системой отечественного образования стоит проблема подготовки ответственного гражданина, который способен самостоятельно давать оценку происходящему и строить свою жизнь в соответствии с интересами окружающих его людей, на основе сформированных духовно-нравственных ценностей и идеалов. Решение этой задачи связано с формированием устойчивых нравственных качеств личности обучающихся, что необходимо реализовывать и в школе, и в вузе.

Список литературы

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. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России в сфере общего образования: проект/ А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Рос. акад. образования. — М.: Просвещение, 2009. — 19 с.

3. Морозова, Н.А. Организация творческого исследовательского диалога в процессе подготовки студентов бакалавриата / Морозова Н.А., Осипенко Л.Е., Антонова Н.Н. / Искусство и образование. 2020. №1 (123). — С. 192-206.

4. Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Плюсы и минусы дистанционной системы образования в вузе. Обзор педагогических исследований, Том 2. № 3, 2020. Т.2. №3. — С.21-28.

5. Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Формирование комфортной образовательной среды в условиях дистанционного обучения. Вестник педагогических наук. 2019. №4. — С. 11-17.

6. Сергеева В.П., Никитина Э.К., Недвецкая М.Н. Методика воспитательной работы: Учебник для студентов учреждений сред. проф. образования / В.П. Сергеева, Э.К. Никитина, М.Н. Недвецкой и др.; Под ред. В.П. Сергеевой. М.: Изд. центр «Академия», 2010.

Илюшина Н.Н.

доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: innxx@mfil.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КАДРЫ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ: ИСТОРИЧЕСКИЕ ВЕХИ (XIX–XXI ВЕКА)

В статье раскрыты отдельные исторические вехи становления штата педагогических кадров отечественных пенитенциарных учреждений; описаны особенности подбора сотрудников детских воспитательных колоний в Российской Империи второй половины XIX в., в колонии им. Горького в 20-е годы XX в., в Канской воспитательной колонии начала XXI в.; обозначены отдельные кадровые проблемы современных пенитенциарных учреждений.

Ключевые слова: педагогика А.С.Макаренко, пенитенциарные учреждения, воспитательная колония, кадровый потенциал пенитенциарных учреждений, гуманизация воспитательной среды в пенитенциарных учреждениях.

Подготовка кадров как часть государственной политики в сфере образования

Государственная политика в сфере образования содержательно включает подготовку кадров и регулируется посредством: создания нормативно-правовой базы; финансирования системы образования; формирования оптимальной структуры организации и управления образованием; подготовки педагогических кадров; укрепления связи образования и науки и т.д.

Современная кадровая политика в образовании выражается в важнейших государственных нормативных документах и программах, задающих профессиональные требования к труду учителя: «Закон об образовании», Профстандарт педагога (2013 г.), национального проекта «Образование» и федеральный проект «Современная школа» (2018 - 2024 гг.), которые направлены на обеспечение возможностей профессионального развития и обучения на протяжении всей профессиональной деятельности для педагогических работников. Министерство просвещения России осуществляет постоянную диагностику профессиональных дефицитов педагогических работников.

Особые требования выдвигаются к современным педагогам, занимающимся воспитанием и образованием детей в пенитенциарных учреждениях. 18 марта 2022 г. в Красноярске состоялись традиционные Макаренковские чтения, в рамках которых был организован диалог опытных и молодых педагогов, представителей правоохранительных органов по вопросам совершенствования практики воспитания несовершеннолетних правонарушителей. Участники Педагогических чтений пытались осмыслить воспитательные резервы педагогов, которые объединены командным духом, которых можно назвать единомышленниками, а не просто отдельными конкурентоспособными специалистами, виртуозно применяющими «педтехнологии».

Содержательно ярким было выступление на Педагогических чтениях руководителя и педагогов Канской воспитательной колонии. Участники имели возможность непосредственно познакомиться с данным пенитенциарным учреждением, в том числе с его кадровым составом. Канская воспитательная колония признана одним из лучших пенитенциарных учреждений РФ. Ретроспективный анализ очень ценен тем, что выявляет и осуществившиеся перспективные линии развития социально-педагогических процессов и возможные, но не состоявшиеся варианты, а также может послужить определению тенденций развития изучаемого феномена.

Из истории становления штата воспитательно-исправительных учреждений для несовершеннолетних преступников в дореволюционной России конца XIX — начала XX века

Научный анализ процессов становления и развития теории и практики пенитенциарного воспитания в западноевропейских странах и России в XIX в. (В.В.Сасина, 2007 г.) помогает понять задачи, стоящие перед штатом служащих и педагогов: «воспитание в пенитенциарных учреждениях для

несовершеннолетних правонарушителей в XIX в. развивалось в направлении актуализации гуманного отношения к ребенку-правонарушителю, что выразилось в стремлении к разделению взрослых и детских пенитенциарных учреждений, в уточнении совокупности карательных мер, применяемых к несовершеннолетним правонарушителям, в свертывании карательных и расширении спектра воспитательных мер, в расширении связей учреждения с обществом, в формировании социально-педагогической поддержки выпускника в форме патронажа» [4, с. 6 - 7].

Закон 1866 г., определявший устройство в России воспитательно-исправительных учреждений для несовершеннолетних преступников, не утверждал минимального штата служащих соответственно численности контингента, «не указывал никакого образовательного ценза для воспитателей» данных заведений [3, с. 79]. Наблюдалась большая текучесть кадров. Отсутствие единой системы организации воспитания специалисты того времени считали серьезной причиной слабых результатов в исправлении малолетних преступников.

К 90-м годам XIX в. были утверждены примерные основные правила приютов. Так, например, в личный состав служащих Саратовского учебно-исправительного приюта входили: «смотритель, законоучитель, воспитатель мужского отделения, воспитатель женского отделения, садовник, сапожный мастер, дядьки, дворник, кухарка и прачка» [3, с. 80].

«К педагогическому составу колоний и приютов относились: директор, священнослужители, воспитатели, их помощники (где были), учителя, мастера, дядьки» [3, с. 80]. Законодательство и уставы предъявляли высокие требования к директору. «Он должен быть высоконравственным и интеллектуально развитым человеком, иметь опыт преподавания в школе, иметь организаторские способности. Кроме того, заведующие учебно-исправительными заведениями (директора или начальницы) должны были иметь аттестат на право преподавания или об окончании курса в высшем или среднем учебном заведении. На практике среди них имели специальное педагогическое образование лишь 40 %, а получили общее образование около 60 %» [3, с. 80]. Должности учителей и воспитателей замещались только на 45 % лицами со специальным педагогическим образованием и на 54 % с общим образованием [3, 81]. Опыт наших предшественников ценен тем, что поводит к выводу: воспитание малолетних правонарушителей могут осуществить только гуманные и просвещенные сотрудники, изучающие «не преступника, а человека» [3, с. 81].

Опыт А.С.Макаренко: педагогические кадры и персонал колонии им. Горького (1920 – 1925 гг.)

В результате войн и двух революций в начале XX в. появилось огромное число беспризорных детей. Государство поставило задачу их ресоциализации и воспитания в специальных колониях для малолетних правонарушителей и

беспризорников. Возникла необходимость в педагогических кадрах для колоний и для профилактики «детской безнадзорности» [2, с. 60]. Социально-педагогический эксперимент А.С.Макаренко, развернутый в 20 - е годы XX в. достаточно изучен. Обратимся к трудам А.В. Ткаченко, раскрывающим, в частности, «кадровые основы формирования профессиональной микросреды колонии Горького» [5, с. 1]. Хотя А.С.Макаренко «не всегда был свободен в подборе педагогов для своего учреждения, но по воспоминаниям самого педагога и его соратников» ... «он достаточно самостоятельно, взвешенно и целенаправленно формировал штат Горькой колонии» [5, с. 103]. Численность персонала росла постепенно, на июнь 1922 г там работали 5 педагогов, 5 инструкторов мастерских (по числу последних) и «завхоз – сельскохозяйственник – специалист» [5, с. 103]. Педагогический штат стабилизировался к лету 1922 г., в количестве 11–12 человек, и оставался почти неизменным на протяжении всего существования колонии (до переезда в Куряж). Образовательный уровень педагогов не был однороден: незаконченное высшее образование имела 1 сотрудница, первый курс Полтавского института народного образования – 1, учительскую семинарию окончили – 4, гимназию – 5, военное образование (Полтавский кадетский корпус) – 1, самое низкое образование (различные училища) - 3; сам Макаренко закончил Полтавский учительский институт [5, с. 103].

Важно то, что Макаренко сумел объединить вокруг себя ярких, образованных и талантливых людей: В.А.Весич, Т.Д.Татаринов, Н.Э Фере, Е.Н.Григорович, с 1926 г – В.Н.Терский и др. На основе исследования архивных материалов А.В.Ткаченко дал характеристику каждому из этих педагогов, которые составили, образно говоря, педагогическое созвездие колонии. Этой командой осуществлялась педагогическая стратегия А.С.Макаренко в организации близкой и дальней перспективы жизни колонистов.

Макаренко продолжал наращивать кадровый потенциал педагогов и в последующий, куряжский период, вопрос о педагогических кадрах был актуален и в коммуне имени Ф.Э.Дзержинского. Штат педагогов обогащался новыми талантливыми сотрудниками – единомышленниками.

Впоследствии опыт перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей по педагогической системе А.С.Макаренко был высоко оценен и распространялся в СССР. Он изучался так же и зарубежными исследователями.

Из краткой характеристика современной пенитенциарной системы РФ

По статистике на 1 декабря 2021 г. в учреждениях уголовно-исполнительной системы содержалось в 18 воспитательных колониях для несовершеннолетних – 846 чел. (-103 чел.). При исправительных учреждениях имеется 265 общеобразовательных организаций и 481 филиал общеобразовательных организаций. Структурным подразделением ФСИН

России, осуществляющим эти направления работы, является управление воспитательной, социальной и психологической работы. В исправительных учреждениях (ИУ) эту работу проводят более 10 тыс. сотрудников.

В соответствии с требованиями уголовно-исполнительного законодательства важнейшими средствами исправления осужденных являются воспитательная работа, получение общего образования, общественное воздействие.

Проведенный нами анализ современных диссертационных исследований в области пенитенциарной педагогики, защищенных в XXI веке, позволяет сделать вывод о том, что тенденция гуманизации воспитательно-образовательной среды в пенитенциарных учреждениях не просто сохраняется, но и развивается: С.А.Ветошкин – 2002 г.; Б.Л.Сова – 2004 г.; А.Г. Соломчинский – 2009 г.; К.М.Павлова – 2011 г.; А.В.Барышева – 2018 г. и др. Проведение масштабных формирующих экспериментов, организация живой творческой работы научных площадок в современной пенитенциарной системе не возможна и не под силу одиночкам. Она требует сплоченной команды педагогов-единомышленников, интеллектуально развитых, теоретически подготовленных, опытных мастеров своего дела.

Часть практико-ориентированного педагогического корпуса пенитенциарных учреждений обращается к осмыслению наследия А.С.Макаренко, не копированию отдельных форм и методов работы выдающегося предшественника, а именно к поиску актуальных на сегодняшний день идей. Обратимся к опыту наших канских коллег.

Канская воспитательная колония

Она была создана в 1939 г. как трудовая колония для несовершеннолетних. Колония ориентировалась на деревообрабатывающий профиль производства, в ней велось строительство различных объектов. В 1976 году по договору с хлопчатобумажным комбинатом в колонии начато кооперативное производство.

В 1976 году по договору с хлопчатобумажным комбинатом в колонии начато кооперативное производство. Были открыты два цеха (мотальный и прядильный), где осужденные работали в 2 смены по 200–240 человек в смену. За достигнутые успехи в 1977 году колония была награждена переходящим Красным знаменем. В 2005 году Канская воспитательная колония вошла в число лучших воспитательных колоний уголовно-исполнительной системы России. Сегодня руководит воспитательной колонией полковник внутренней службы О.В.Заложук.

Канская воспитательная колония с 1939 года имела школу. Нынешняя общеобразовательная школа находится в ведении ФСИН России. В педагогическом коллективе работают высококвалифицированные педагоги: имеют звание «Почетный работник общего образования РФ» - 5 чел. (36%); имеют звание «Заслуженный педагог Красноярского края» – 3 чел. (21%);

награждены Почетной грамотой Министерства образования и науки РФ -2 чел. (14%); награждены Почетной грамотой ФСИН России -7 чел. (50%).

С 2003 г. педагогический коллектив общеобразовательной школы (5–11 классы) много лет возглавляет В.А.Карапчук - почетный работник общего образования, член Правления Российской Макаренковской ассоциации, Заслуженный педагог Красноярского края 2012 г., лауреат Международного конкурса «Инновационное управление – 2015».

Педагоги Канской воспитательной колонии помимо уроков ведут разнообразные кружки: «Страноведение», хореографический кружок «Шаг вперед», театральная студия «Небо», «В мире зентангл», общая физическая подготовка «Будь здоров!», «Спортивный клуб», шахматный клуб «Ладья», патриотический клуб «Сокол», «Волшебный фоамиран», школьный музей «Сибирская изба», «Музей боевой и трудовой славы», «Креативный скрапбукинг», «Пифагор», «Здоровый образ жизни», «Юный натуралист» и др. Педагогический коллектив Канской воспитательной колонии включен в научно-исследовательскую деятельность. Колония в 2012–2017 годы была опытно-экспериментальной базой исследования по формированию готовности к профессиональному самоопределению несовершеннолетних, осужденных к лишению свободы (А.В.Барышева, 2018 г.).

С 2019 года школе был присвоен статус Базовой поисковой площадки Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования по теме: «Методика обучения разновозрастных учащихся в учебных заведениях пенитенциарной системы».

Задача совершенствования профессионально-педагогической компетентности сотрудников уголовно-исправительной системы

В периодической печати публикуются аналитические материалы о кадровых проблемах в воспитательных колониях РФ. В одном них ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского института Федеральной службы исполнения наказаний ФКУ НИИ ФСИН России Э.В. Зауторова изучает проблему профессионально-педагогической компетентности сотрудников уголовно-исправительной системы, поскольку «она является главным фактором эффективности процесса исправления осужденных, лишенных свободы. Свободно и активно мыслящий, прогнозирующий результаты своей деятельности и соответственно моделирующий коррекционный процесс сотрудник является гарантом решения поставленных задач по исправлению правонарушителей, посредником между осужденными и общечеловеческими ценностями, морально – этическими нормами и идеалами» [1, с. 34].

Эмпирическое исследование было проведено на базе факультета повышения квалификации Вологодского института права и экономики ФСИН России в рамках курсов переподготовки и повышения квалификации

начальников отрядов ВЕ и воспитателей, начальников отрядов ВК, а также в учреждениях Республики Мордовия, Ямало-Ненецкого округа, Вологодской, Архангельской областей. В нем приняло участие 300 испытуемых [1, с. 35]. Исследование показало, что большинство сотрудников не готовы к исправительному процессу в условиях ИУ, имеют недостаточный уровень профессионально-педагогической компетентности для осуществления воспитательной работы с осужденными. На наш взгляд, то ставит задачу дальнейшего совершенствования подготовки сотрудников уголовно-исправительной системы, возрождения института наставничества, использования лучшего отечественного и зарубежного опыта работы с несовершеннолетними правонарушителями.

Итак, мы кратко проанализировали в историческом контексте проблему кадрового потенциала отечественных пенитенциарных учреждений. Сегодня с несовершеннолетними осужденными работают педагоги, психологи, медики, но проблема кадрового дефицита, качества профессионально-педагогической компетентности сотрудников продолжает быть достаточно весомой.

Список литературы

1. Зауторова Э.В. Профессионально-педагогическая компетентность сотрудников уголовно-исправительной системы и исправление осужденных // Уголовно - исполнительная система: право, экономика, управление. Научно-практическое информационное издание. 2020. №3. С. 34 -37.
2. Кудряшов А.В. Из истории преодоления детской безнадзорности в Москве в 1920 – х гг. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2014. № 2 (28). С. 60-67.
3. Прысь Е.В., Фейзуллаев Ф.М. Правовое регулирование кадровых опросов воспитательно-исправительных учреждений для несовершеннолетних в Российской Империи конца XIX — начала XX века // Уголовно-исправительное право. 2014. №1. С. 79-83.
4. Сасина В.В. Становление и развитие теории и практики пенитенциарного воспитания в западноевропейских странах и России (в XIX в.). Специальность 13.00.05 Теория, методика и организация социально-культурной деятельности. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. СПб. 2007. 22 с.
5. Ткаченко А.В. Антон Макаренко: о в ответе за будущих профессионалов. Почти забытый аспект выдающегося педагога: Монография. LAP LAMBERT Academic Publishing. 2018. 654 с.
6. Сергеева В.П., Никитина Э.К., Недвецкая М.Н. Методика воспитательной работы: Учебник для студентов учреждений сред. проф. образования / В.П. Сергеева, Э.К. Никитина, М.Н. Недвецкой и др.; Под ред. В.П. Сергеевой. М.: Изд. центр «Академия», 2010.

Кинцель А.Е.

*КГУ «Школа-гимназия № 6 имени Абая Кунанбаева», г. Степногорск,
Акмолинская область, учитель биологии, аспирант ИППО МГПУ*

E-mail: aleks196767@mail.ru

ВНЕДРЕНИЕ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В РЕШЕНИИ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ КАК ФАКТОРА ИХ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ

На современном этапе развития система образования отражает социальный запрос общества в контексте новых требований к выпускникам школ, их предметным, межпредметным и универсальным компетенциям. Именно поэтому актуальность формирования метапредметных навыков определяет включение в образовательный процесс специальных учебных задач, которые способствуют развитию у обучающихся не только учебных умений, но и навыков формирования субъектной учебной позиции, осмысления процесса учения.

В статье автор рассматривает специфику внедрения модели формирования метакогнитивных навыков обучающихся в решении учебных задач. При этом основой выявления степени эффективности внедрения данной модели определяется академическая успешность обучающихся. В отличие от школьной успеваемости, академическая успешность характеризуется личностным восприятием воспитанника, поэтому формируется в результате целенаправленного педагогического воздействия с одной стороны, и личностного осмысления и принятия обучающимися - с другой.

Основной целью исследования является выявление специфики внедрения модели формирования метакогнитивных навыков у обучающихся в решении учебных задач как фактора их академической успешности. В качестве предмета нами определена специфика внедрения модели метакогнитивных навыков у обучающихся в решении учебных задач как фактора академической успешности.

Объект исследования - модель формирования метакогнитивных навыков у обучающихся.

В статье автор описывает опыт разработки и внедрения модели формирования метакогнитивных навыков у обучающихся средней школы в нескольких учебных заведениях: КГУ «Школа-гимназия № 6 имени Абая Кунанбаева», КГУ «Многопрофильная школа-лицей № 3 имени А.С.Пушкина», КГУ «Общеобразовательная школа № 2 имени Ахмета Байтурсынова» г. Степногорск, Акмолинская область, Казахстан.

Практическая значимость данной статьи заключается в том, что компоненты данной модели могут быть использованы педагогами, которые

разрабатывают учебные задачи в контексте формирования метакогнитивных навыков у обучающихся. Критерии академической успешности, определенные в ходе исследования, могут применяться педагогами при построении индивидуальных образовательных траекторий, маршрутов и способствовать формированию понимания обучающимися своего образовательного уровня.

Ключевые слова: метакогнитивные навыки, академическая успешность, структура модели, типы учебных задач, факторы успешности.

Введение

Актуальность: динамика развития общественной жизни на настоящий момент достаточно велика, и именно она определяет требования к пересмотру методов и содержания обучения. В контексте ФГОСов, профессиональных стандартов и регламентов актуализируется формирование универсальных компетенций, отражающих личностные, познавательные и коммуникативные навыки обучающихся, которые в дальнейшем станут специалистами в какой-либо профессиональной сфере. И одними из наиболее востребованных и важных у обучающихся являются метакогнитивные навыки, так как именно они способствуют личностному росту, формированию учебной мотивации и становлению академической успешности как показателя эффективности обучения [1, с.86].

Современный учебный процесс не всегда способен обеспечить удовлетворение познавательных потребностей обучающихся в рамках общеобразовательных программ, которые в основном являются типовыми, не учитывающими индивидуальные образовательные запросы [4, с. 368]. Однако, в рамках данных программ возможна разработка учебных задач, которые способствуют формированию и развитию сложных, метапредметных навыков у обучающихся [2, с.4]. Способность осознавать необходимость обучения, самоопределения, профессиональной ориентации и рефлексии отражается в становлении академической успешности обучающихся [3, с.14].

В контексте вышесказанного нами была определена цель исследования: выявление специфики внедрения модели формирования метакогнитивных навыков у обучающихся в решении учебных задач как фактора их академической успешности.

Предметом исследования нами определена специфика внедрения модели метакогнитивных навыков у обучающихся в решении учебных задач как фактора академической успешности.

В качестве объекта исследования - модель формирования метакогнитивных навыков у обучающихся.

Для достижения исследовательской цели поставлены следующие задачи:

1. Определение содержания модели формирования метакогнитивных навыков у обучающихся в решении учебных задач как фактора их академической успешности;
2. Определение видов учебных задач, составляющих основу вышеуказанной модели;
3. Практическое внедрение модели формирования метакогнитивных навыков у обучающихся на базе нескольких образовательных учреждений.
4. Количественный и качественный анализ результатов внедрения модели формирования метакогнитивных навыков у обучающихся в решении учебных задач как фактора их академической успешности;

В исследовании принимали участие 78 обучающихся следующих образовательных учреждений КГУ «Школа-гимназия № 6 имени Абая Кунанбаева», КГУ «Многопрофильная школа-лицей № 3 имени А.С.Пушкина», КГУ «Общеобразовательная школа № 2 имени Ахмета Байтурсынова» г.Степногорск, Акмолинская область, Казахстан.

Методы исследования:

-теоретические: теоретико-методологический анализ отечественных источников по выбранной проблематике;

-практические: внедрение авторской модели формирования метакогнитивных навыков у обучающихся в решении учебных задач как фактора их академической успешности на базе трех общеобразовательных учреждений.

Теоретико-методологический этап. Опираясь на исследования А.В. Карпова, П.Г. Демидовой, М. В. Осипова и В. А. Шершневой мы определили, что формирование метакогнитивных навыков у обучающихся является с одной стороны- результатом, с другой- фактором становления академической успешности, когда в результате успешно выполненных учебных задач у обучающихся развивается рефлексия, осмысление процесса обучения и повышается учебная мотивация [5, с.61]

В контексте нашего исследования подход к определению понятия и содержания модели достаточно сложный, отражающий комплекс образовательных методов и технологий, направленных на формирование определенных умений и навыков у обучающихся. Именно поэтому нами были исследованы труды отечественных авторов, актуальные для разработки теоретических и методических аспектов модели, направленной на формирование у обучающихся метакогнитивных навыков с использованием учебных задач, решение которых способствует становлению академической успешности у обучающихся. В качестве основных авторов можно назвать А. А. Бодалева, И. А. Зимнюю, А С. Л. Рубинштейна, которые занимались проблемами личностного развития; вопросы содержания образовательных технологий и моделей образовательного процесса наиболее широко освещена в работах В. П. Беспалько, И. И. Ильева и др. В контексте рассмотрения

модели как средства реализации системного подхода в образовании для нас актуальны исследования А. А. Леонтьева, В. Н. Мясищева, В. Д. Шадрикова.

Проведя теоретико-методологический анализ работ по проблематике исследования, мы разработали модель формирования метакогнитивных навыков у обучающихся, которая в своей основе имеет учебные задачи, ориентированные на становление академической успеваемости. Содержание учебных задач основано на методиках и программах, разработанных автором данной статьи.

Разработанная нами модель включает три компонента: целевой, функциональный и оценочно-результативный.

Целевой компонент отражает главные и второстепенные цели образовательного процесса. В данный компонент необходимо включить не только содержательное определение метакогнитивных навыков, но также развитие.

Функциональный компонент включает условия, средства и формы обучения, которые реализуются в процессе формирования метакогнитивных навыков у обучающихся.

Оценочно-результативный компонент позволяет определить соответствие образовательных результатов содержанию целевого компонента. Кроме того, он предполагает разработку критериев уровней и компонентов сформированности метакогнитивных навыков у обучающихся. Также в данный компонент включается оценка уровней академической успешности обучающихся в ходе решения выполненных учебных задач.

Более наглядно содержание модели формирования метакогнитивных навыков у обучающихся в решении учебных задач как фактора их академической успешности представлено в таблице 1.

Таблица 1.

компонент	Содержание компонента	Учебные задачи и методы их реализации	Метакогнитивные навыки
Целевой	Определение главной цели-формирования метакогнитивных навыков у обучающихся. Второстепенные: -развитие учебной мотивации; -развитие познавательной сферы обучающихся	Проектные задачи (метод SMART-целей, беседы, дискуссии)	Планирование собственной учебной деятельности
функциональный	Определение педагогических условий реализации данной модели, инновационных и традиционных методов обучения	Учебно-практические, учебно-игровые (сюжетно-ролевые игры, моделирование ситуаций)	Осознание своего места в учебном процессе, осмысление необходимости обучения
Оценочно-результативный	Определение критериев сформированности метакогнитивных навыков у обучающихся: высокий, средний, низкий.	Аналитические (критериальное оценивание, опросники, анкетирование)	Рефлексия, самоанализ, самооценка

Также данный этап исследования включает разработку содержания учебных задач, включение их в процесс общего и дополнительного

образования, разработку критериев диагностики сформированности метакогнитивных навыков и критериев академической успешности обучающихся.

На настоящий момент наше исследование находится на этапе внедрения разработанной нами модели формирования метакогнитивных навыков у обучающихся, включенной в Концепции развития образовательных учреждений, являющихся базой нашего исследования на 2021–2022 учебный год. В локальных актах школ закреплена реализация программ, проектов в общем и дополнительном образовании, которые способствуют становлению академической успешности у обучающейся и приоритетной цели, ставят формирование метакогнитивных навыков у обучающихся средней и старшей школы.

Практический этап исследования отражает внедрение модели формирования метакогнитивных навыков в учебный процесс средней школы в 7-8 классах школы. В исследовании принимали участие 78 обучающихся, из них 23 ученика 8 профильного биологического класса, 27 обучающихся - участники городского проекта «Мой город - моя профессия - мое будущее» (КГУ «Многопрофильная школа-лицей № 3 имени А.С.Пушкина») и 23 учащихся 8 классов КГУ «Школа-гимназия № 6 имени Абая Кунанбаева», принимающие активное участие в городских и региональных предметных олимпиадах, соревнованиях.

Обсуждение результатов

В ходе реализации практического этапа нашего исследования нами были выявлены представления об академической успешности у обучающихся, которые отражены в определенных ими критериях. Каждому обучающемуся предлагалось назвать несколько наиболее значимых. В качестве основных составляющих академической успешности учащиеся определили:

- реализация своих интересов и способностей- 84% ответов;
- участие в тематических конкурсах, олимпиадах и соревнованиях- 56% ответов;
- количество призовых мест в соревнованиях и олимпиадах - 68% ответов;
- отличная или хорошая успеваемость- 41% ответов.

При этом необходимо отметить, что предварительно была проведена диагностика следующих метакогнитивных навыков:

-самооценки в образовательной сфере у всех обучающихся (модификация методики Дембо-Рубинштейна). Данная диагностика показала высокий уровень оценки себя как обучающихся у 34% учеников, средний- у 58% и низкий- лишь у 8%.

- учебной мотивации по Н.Ц. Бадмаевой. В ходе данной диагностики в качестве ведущих мотивов учебной деятельности практически всеми учащимися (92%) были определены мотивы творческой самореализации (создание учащимися продуктов учебной и творческой деятельности),

получения новых знаний, самоопределения и престижа. Это позволяет говорить об осознанном отношении к учебной деятельности, восприятию учениками себя как активных субъектов учебного процесса с конкретными определенными целями.

При этом в дополнительной беседе 74% обучающихся пояснили, что занимаются дополнительно по различным учебным предметам по собственной инициативе, смотрят занятия в интернете, 63% стараются попробовать себя в различных направлениях общего и дополнительного образования, чтобы осознать, чем больше всего нравится заниматься.

Исходя из данных диагностики, модель формирования метакогнитивных навыков была включена в учебный процесс трех восьмых классов в ряд общеобразовательных (физика, информатика, биология), факультативных (робототехника, инженерия) дисциплин, а также в дополнительное образование: программа «Юный биолог – будущий врач», участие в олимпиадах по биологии, тематические уроки (например, «Тайна зарождения жизни человека»), участие во Всероссийской олимпиаде ЦДО «Эйдос». Наиболее значимые критерии академической успешности определили те направления, в которых проявление метакогнитивных навыков наиболее актуально: самообразование, основной образовательный процесс, дополнительное образование.

Разработанная нами модель формирования метакогнитивных навыков у обучающихся была отражена в данных образовательных направлениях путем включения учебных задач со специально разработанным содержанием. Содержание таких задач направлено на активизацию познавательного потенциала обучающихся («Подготовьте проект...», «Самостоятельно найдите информацию...», «Объясни однокласснику...»). Подобные формулировки стимулируют не только мотивацию процесса учения, но и достижения- выполнения учебной задачи как лично значимого результата.

Целевой компонент данной модели включает активизацию тех направлений учебной деятельности, которые позволяют повысить показатели академической успешности у обучающихся:

- вовлечение учеников в конкурсы, соревнования: «Биология – наука для нас», соревновательные мероприятия «Кванториума», «Эйдос»;
- активизацию осознания необходимости учебы путем включения в уроки эвристических задач, дискуссий, проектной деятельности, тематических игр (квизы, кроссворды);

Функциональный компонент позволяет на уроках, факультативах и дополнительных занятиях применять весь спектр средств и методов педагогического взаимодействия с обучающимися. При этом важно, чтобы общение предполагало обратную связь со стороны учеников. Достаточно эффективными являются проведение интерактивных онлайн-уроков с

учащимися биологического класса, выездные экскурсии в вузы, тематические игры с викторинами и кроссвордами по предмету «Биология» в школе-гимназии №6 г. Степногорска. Подобные методы проведения занятий не только интересны и задействуют максимальное количество учеников в классе, но и развивают навыки рефлексии, самоанализа

Оценочно - результативный компонент одновременно является и результатом внедрения модели формирования метакогнитивных навыков у обучающихся, т.к. отражает результаты работы в виде уровня сформированности критериев данных навыков, но также позволяет научить подростков адекватно оценивать себя в учебном процессе, развивать критическое мышление, осознавать трудности, которые возникают в учебе и то, над чем нужно потрудиться, чтобы достичь желаемого результата. На этапе промежуточной диагностики обучающимся был предложен опросник «Мои трудности в обучении», где в качестве основных причин трудностей были названы –неинтересная подача учебного материала педагогами 73%, отсутствие собственных способностей к учебному предмету- 24%, лень и нежелание учиться- 3%. Данные результаты позволяют определить дальнейшие направления работы с обучающимися и с учителями в плане повышения рабочей и учебной мотивации.

Заключение

В ходе нашего исследования нами была достигнута цель исследования, а именно: выявлена специфика внедрения модели формирования метакогнитивных навыков у обучающихся в решении учебных задач как фактора их академической успешности. Данная модель отражает решение обучающимися учебных задач как в общем, так и в дополнительном образовании, когда педагоги, используя различные учебные задачи, интегрируют междисциплинарные и узкопредметные знания и стимулируют практическое их применение обучающимися на практике - в проектной деятельности, на конкурсах, соревнованиях, олимпиадах.

Наибольшей эффективностью, по результатам нашего исследования, обладают проектные, учебно-игровые, исследовательские и аналитические задачи, решение которых максимально ориентировано на формирование метапредметных навыков и становлению академической успешности. Эти задачи в полной мере способствуют развитию компонентов личностной и когнитивной сфер обучающихся, которые также включены в содержание академической успешности.

Также были реализованы исследовательские задачи:

1. Определено содержание модели формирования метакогнитивных навыков у обучающихся в решении учебных задач как фактора их академической успешности. Данная модель включает целевой, функциональный и оценочно- результативный этапы. Каждый этап

способствует формированию определенных метакогнитивных навыков при помощи конкретных учебных задач.

2. Определены виды учебных задач, составляющих основу вышеуказанной модели. На этапе предварительной апробации данной модели среди учащихся школ, участвующих в исследовании, нами было выявлено, что наибольший интерес для учащихся средней школы представляют проектные, учебно-практические, учебно-игровые и аналитические задачи. Именно эти задачи развивают мотивацию достижения результата, повышают качество и объем усваиваемого материала у обучающихся.

3. Проведено практическое внедрение модели формирования метакогнитивных навыков у обучающихся на базе вышеуказанных образовательных учреждений, которое затрагивает сферу и основного общего и дополнительного образования. Данная модель успешно реализуется с начала учебного года по настоящее время и в качестве оценки эффективности ее реализации в исследовании нами приведены некоторые показатели сформированности метакогнитивных навыков и академической успешности у обучающихся средней школы.

Список литературы

1. Афанасьев В. В., Афанасьева И.В., Куницына С.М. К построению модели оценки качества научной деятельности // Инициативы 21 века. — 2018. — № 3–4. — С. 85–87.
2. Гусев Ю.В., Половова Т.А. Особенности образовательной среды в современных условиях // Вестник РЭА им. Г. В. Плеханова. 2007. №6. С.2-6.
3. Кинцель А. Е. Качество человека как причина успеха образования в Южной Корее и других странах / А. Е. Кинцель // Эйдос. – 2015. – № 3. – С. 14.
4. Малахова В.Р. Метакогнитивные основы образования: ретроспективный анализ // МНКО. 2021. №6 (91). С. 368-370.
5. Осипов М. В., Шершнева В. А. Обобщенная характеристика диагностик метакомпетентности // ПНиО. 2020. №3 (45). С. 54-64.
6. Gakova Y.V., Nikitina E.K. Competency - based approach to effective performance of future competent and creative translators of professionally oriented texts.// European Scientific Journal/ March. 2014. vol.10, No.8

Ковалев Г.Н.,
к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: kovalev_g_n@mail.ru

Дементьева О.М.
к.п.н. доцент, доцент Кафедры теории и практики начального
образования, ФГБОУ ВО МПГУ
E-mail: oka76@mail.ru

ВОПРОСЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ

В статье дан анализ нынешней ситуации и причин, приведших к падению духовности и нравов у современных школьников, что привело к размыванию понятия патриотизма. Школа перестала воспитывать детей, а стала «оказывать образовательные услуги». Детей стали готовить к «успешной жизни», которая отрицает героизм, самоотверженность, искренность, честь, совесть, служение Отечеству. Ко всему этому привело подражание «западным образцам». Но настал тот рубеж, когда нужно активировать понятия патриота и патриотизма, сделать их близкими сердцу каждого Россиянина.

Ключевые слова: подростковый возраст, духовность и нравственность, патриотическое воспитание, примеры служения Отечеству.

Пройдя значительную часть своего жизненного пути, имея определенный жизненный опыт, и довольно устоявшиеся взгляды на нашу окружающую действительность, я часто размышляю о нашем подрастающем поколении. Я сравниваю нас в подростковом возрасте и нынешнее поколение. При безусловном утверждении, что наши внуки не должны копировать нас, в целом отмечаю, что мы были лучше. В нас было больше доброты и душевной теплоты. Нам были присущи такие качества личности, как взаимовыручка, помощь ближнему и бескорыстие, уважительное отношение к старшим. Любой взрослый мог сделать замечание ребенку, это воспринималось как должное. Нам не были присущи сквернословие и такие пагубные привычки как курение и тем более употребление препаратов, воздействующих на психику. Сейчас, услышав отборный мат от подростков, задумаешься, стоит ли делать замечание. Ведь не знаешь, что получить в ответ. Это может быть и правильная реакция на замечание, но чаще хамство в свой адрес. А может, и обвинят в сексуальном домогательстве.

Мы выросли в другой стране. Нашими кумирами были тимуровцы, пионеры-герои и молодогвардейцы, те, кто совершил подвиги на полях сражений с фашистами. Мы хотели быть похожими на Павла Корчагина, Леню Голикова и Олега Кошевого, на Алексея Маресьева и героинь из романа Б. Васильева «А зори здесь тихие». Мы хотели быть летчиками и

покорителями космоса, как Юрий Гагарин, инженерами и врачами, чтобы строить и лечить людей. Мечтать и стремиться к этому нас учила наша советская школа. В ней все было направлено на формирование молодого человека, стремящегося получить профессию, здорового духовно и нравственно, патриота своей страны и человека-интернационалиста. Мы были воспитаны на литературе А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова, Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского, Н. А. Островского и М. А. Шолохова. Песни А. Н. Пахмутовой и Н. Н. Добронравова призывали нас к движению вперед, к идеалам, где был лозунг «от каждого по потребности, каждому по труду».

Да, были в той советской стране проблемы, но виновниками были как раз те, кто в последующем разрушил общество справедливости, равенства и братства. Мы слишком много заимствовали из зарубежного опыта, и как оказалось не самые лучшие образцы. Переход экономики страны на рыночные отношения привел к пересмотру духовно-нравственных ценностей. В сознании людей стали видоизменяться такие ценности как Отечество, долг, честь и самоотверженность, верность героическим традициям. Через СМИ и произведения искусства стали транслироваться далеко не лучшие образцы культуры. Произошло засорение русского языка иностранными словами. С экранов телевидения исчезли фильмы, где главными героями были простые люди-труженики с их заботами и делами на благо нашей страны. Фильмы о славных защитниках Отечества, стали демонстрировать только в канун Дня Победы. То же произошло и с литературой, театром и другими субъектами культуры, которые принимали самое активное участие в формировании личности молодого гражданина страны. Школьники перестали читать романы Ж. Верна. Не стало авангарда страны – коммунистической партии. В след за ней из школ исчезли пионерские и комсомольские организации, основная задача которых была воспитывать духовно и нравственно здоровых личностей, патриотов страны. У подростков проявилось равнодушие к своей Родине, негативное отношение к согражданам. Из школьной программы исчезли произведения классиков, и появились новые далеко не лучших представителей общества. «Повесть о настоящем человеке» заменили Солженицыным. Школа перестала воспитывать детей, а стала «оказывать образовательные услуги». Детей стали готовить к «успешной жизни», отрицающей героизм, самоотверженность, искренность, честь и совесть.

И вот мы подошли к рубежу, когда надо кардинально менять многие элементы нашей жизни, в том числе и в образовании, касаясь воспитательной работы. В свете последних событий на Украине мы видим, что окружают нас далеко не порядочные и честные соседи. Для них не приемлемы добрососедские отношения, основанные на уважении других народов. Прикрываясь лозунгом демократии и свободы, они потворствуют неонацистам и националистам. Противостоять всей этой нечисти может страна с гражданами-патриотами. С каждым годом потребность в укреплении

патриотизма растет. 31 июля 2020 г. принят Федеральный закон №304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». Понятие воспитания расширено таким образом, чтобы оно послужило формированию чувства гражданственности, уважения к старшим, к подвигам героев Отечества, бережного отношения к историко-культурному наследию и традициям многонациональной страны [2]. Содержание воспитания было определено Президентом РФ В. В. Путиным в Указе «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года». С 1 января 2021 года в России стартовал федеральный проект «Патриотическое воспитание». Президент РФ В. В. Путин на встрече с представителями общественности отметил: «Нам нужны действительно живые формы работы по воспитанию патриотизма и гражданственности, а значит, опирающиеся на общественную инициативу, на служение традиционным религиям, на деятельность молодежных и военно-патриотических организаций, исторических и краеведческих клубов, других подобных структур» [1].

Патриотическое воспитание включает в себя составляющие: гражданско-патриотическое, героико-патриотическое, военно-патриотическое, социально-патриотическое, духовно-нравственное и историко-краеведческое. Гражданско-патриотическое воспитание включает: формирование морально-нравственных качеств, патриотизма, преданности Родине и готовности к ее защите; ознакомление с историей Отечества, героическим наследием и боевыми традициями Вооруженных Сил, работу по формированию у допризывной и призывной молодежи здорового образа жизни, активного участия в спортивно-массовых мероприятиях и в военно-прикладных видах спорта [4].

Один из путей патриотического воспитания подростков является допризывная подготовка в школе. Военно-патриотическое воспитание формирует чувства, мысли, понятия, поступки, связанные с защитой Отечества. Чтобы молодой человек успешно вошёл в жизнь, он должен знать и усвоить соответствующие нормы и ценности, иметь соответствующие навыки общения и стремиться войти в окружающий его внешний мир [3].

За счет мероприятий федерального проекта «Патриотическое воспитание» к концу 2024 г. планируется достигнуть следующих результатов и показателей: около 25 % граждан Российской Федерации должны быть вовлечены в систему патриотического воспитания через создание Ассоциации студенческих патриотических клубов «Я горжусь». Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года включает предложения по: созданию на территории субъектов Российской Федерации учебно-методических центров военно-патриотического воспитания «Авангард»; развитию инфраструктуры создаваемых в субъектах Российской Федерации военно-патриотических парков культуры и отдыха «Патриот» и

обеспечение на их базе комплекса мероприятий по военно-патриотическому воспитанию детей и молодежи [5].

Предполагается вовлечение во Всероссийское детско-юношеское военно-патриотическое движение «Юнармия» около 600 тысяч детей. В целом в деятельность организации «Российское движение школьников» планируется вовлечение 3 миллионов детей.

Решать задачи патриотического воспитания, строить работу необходимо в соответствии с местными условиями, традициями и особенностями детей. Не потеряли своей актуальности традиционные формы работы: классные часы и школьные конференции, беседы и викторины, выставки рисунков и выпуск стенных газет патриотической направленности, уроки мужества и внеклассные мероприятия на патриотическую тему, посещение музеев. Инновационными формами работы являются: поисковые работы с использованием электронной базы, участие в социальных проектах, экскурсии с проведением раскопок на местах боевых действий, встречи с участниками боевых действий и их участие в проведении мероприятий патриотической направленности.

Таким образом, результатом реализации программы патриотического воспитания у молодых людей должна стать сформированность качеств личности: активная гражданская позиция, способность нести личную ответственность за судьбу своей страны, чувство патриотизма, верности Родине и готовности служения Отечеству, духовность и нравственность, способность к самосовершенствованию. Современной молодежи есть с кого брать примеры служения Отечеству. Нашей стране приходится защищать свои интересы и соотечественников в настоящее время в самых разных условиях и регионах. Воины Российской армии, выполняя боевые задачи, показывают примеры массового героизма, не щадя своей крови и самой жизни. Действия офицеров военного летчика Романа Филиппова и десантника Нурмагомед Гаджимагомедова являются ярким примером патриотизма, служения Отечеству.

Список литературы

1. Выступление В. В. Путина на встрече с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания. - URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/16470> (дата обращения: 19.04.2021).

2. Госдума приняла закон о воспитании патриотизма. - Текст: электронный // Коммерсантъ: [сайт]. Дата публикации 22.07.2020, - URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4426128> (дата обращения: 17.12.2021).

3. Дементьева О. М., Ковалев Г. Н. Воспитание детей-сирот: Учебно-методическое пособие. - М.: Издательство «Спутник +», 2016. - 194 с.

4. Ковалев Г. Н. Патриотическое воспитание молодежи средствами культуры и искусства / Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2013. № 6 (35). С. 89–94.

5. План мероприятий по реализации в 2021-2025 годах Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Правительство Российской Федерации. Распоряжение от 12 ноября 2020 г. № 2945-р

Козырева Н.А.

к. псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: KozyrevaNA@mgpu.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СТУДЕНТАМИ МГПУ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ МЕГАПОЛИСА

В статье приведена концепция вовлечения студентов-педагогов в деятельность по инновационному предпринимательству посредством обучения их проектированию игр, игрушек, игровых методик и средств обучения и воспитания детей. Показан опыт и результаты работы. Описаны планы дальнейшего развития сетевого взаимодействия.

Ключевые слова: предпринимательская экосистема университета; предпринимательское образование; инновации студентов; геймификация,

Одним из трендов последних лет в высшей школе является вовлечение студентов в разработку инноваций в процессе обучения. Существует много форм такой работы.

М. И. Иващенко и К. Ю. Бодров отписывают формат открытой лаборатории идей, методик и практик для работы с инициативной молодёжью, который сочетает в себе учебно-практическую, проектную и научную деятельность в мастерских разного профиля [2]. Она помогает выявлять проекты студентов, создавать команды для реализации проектов и поддерживать их мотивацию, в том числе на основе организации сетевого взаимодействия – безвозмездного обмена ресурсами и услугами в условиях ограниченного финансирования. Руководители мастерских обладают необходимыми компетенциями для того, чтобы подсказывать участникам, каким образом можно было бы развивать их проекты в научное (конференции, публикации, конкурсы) или коммерческое русло (развитие своих идей с улучшением их качества и масштаба, с последующим выходом в стартап-акселераторы, бизнес-инкубаторы и малые инновационные предприятия). Интересна такая форма работы, как Фестиваль Идей и Проектов, на котором студенты представляют проекты внешним организациям и заинтересованным

лицам для привлечения бизнес-сообщества к поддержке молодежных проектов на ранних этапах работы.

М. Зобнина, А. Коротков и А. Рожков изучали роль преподавателей учебных курсов по предпринимательству для вдохновения студентов на собственные бизнес-проекты, воплощение своих оригинальных идей с поддержкой от предпринимательской экосистемы университета [1]. Однако, по их исследованиям, после окончания университетов основателями бизнеса без дальнейшей ресурсной и кадровой поддержки со стороны университета такие стартапы зачастую оказываются нежизнеспособными.

А.А. Уралов и А.А. Гуцина описывают основные принципы формирования работающего стартап-сектора вузов, когда ВУЗ выступает в роли инвестора через предоставление сервисной и ресурсной поддержки инновационным и высокотехнологичным проектам для их коммерческой успешности [6].

По инициативе Министерства науки и высшего образования РФ с 2017 г. более чем в 40 ВУЗах страны начала реализовываться Программа «Стартап как диплом», направленная на развитие технологического предпринимательства. Она позволяет представить на защиту вместо классической выпускной работы практический результат в виде действующего технологического бизнеса. С 2022 года планируется открытие стартап-студий в университетах по всей стране. Предполагается также, что студенты смогут получать годовой отпуск от учёбы, чтобы запустить своё дело. Пока не выработан единый формат подготовки и защиты, отсутствуют четкие правила и характеристики нового «диплома», остается много технических и организационных вопросов, то в каждом университете программа реализуется по-разному, апробируются внутренние нормы и требования.

При этом подходе студенты гуманитарных специальностей ВУЗов оказываются вне рамок данной программы, но тем не менее остается возможность апробировать свои форматы создания поддержки студенческих проектов.

В МГПУ разработана собственная инновационная инфраструктура для вовлечения молодых команд («Моло.Ко») в предпринимательство, в которую входит акселератор студенческих стартапов и социальных инициатив и открытый еженедельный клуб для прокачки стартап-скиллов. Для начала заинтересовавшиеся студенты проходят стадию поиска идей проектов, как социальных, так и коммерческих.

Обладая опытом инновационной (внедренные патенты на изобретения) и коммерческой (руководство малыми предприятиями по инновационному консалтингу и производству инновационной продукции) деятельности, для инициирования проектов нами была выявлена как перспективная ниша создания игр различного вида [5]. Система образования города Москва,

включающая около 1000 комплексов «детсады-школы» и система поощрения госзакупок инновационных разработок от отечественных производителей создают хорошие рыночные возможности для реализации хотя бы опытных партий новых игр. Для расширения возможностей привлечения к инициированию бизнес-идей студентов одного из самых массовых гуманитарных направлений обучения – будущих педагогов, с тем, чтобы в дальнейшем, при соответствующем обучении и включении их в систему ресурсной и кадровой поддержки экосистемы университета привести их к созданию стартапов, в ИППО МГПУ разработана соответствующая концепция, реализуемая в рамках магистерской программы «Интеллектуальные игры» с 2019г., а также элективного курса для бакалавров «Игрофикация в образовании» с 2020г. Так как предпринимательских компетенций нет в стандарте педагога, то возможностей вставить курс по предпринимательству в программу не было. Однако дисциплина «Методы и методики проектирования игр» позволяет обучить одному из первично необходимых предпринимателю навыков – генерированию идей новых продуктов. В нашем случае потребности рынка не изучались, а они были заменены потребностями системы образования города Москва, известными магистрантам, поскольку они все работают в образовательных учреждениях различного вида.

Для создания новых игр использовался другой современный тренд в образовании – геймификация [4]. Студенты изучали методы проектирования, играя и создавая новинки в области игр различных видов (настольные, логические, с картами и другие), игрушек (неваляшки, мячи), игровых методик, средств обучения и воспитания детей по своему профилю обучения в университете.

За два года участниками программы разработано около 200 новых игр и игрушек различных видов – настольные игры, конструкторы, головоломки, квесты, спортивные игры с новыми предметами. Они охватывают все направления развития ребенка в дошкольных образовательных учреждениях. Для начальной и средней школы ими разработаны игры для преподавания иностранных языков, математики, истории, биологии, географии, которые можно использовать в группах продленного дня, факультативах для закрепления полученных на уроках знаний и поддержания мотивации к учёбе. Некоторые игры и игрушки предназначены для использования в лагерях отдыха. Студенты увлеченно создают модели геймификации по своему педагогическому профилю.

Часть новых игр прошла апробацию в образовательных учреждениях в рамках выполнения магистрантами выпускной квалификационной работы (ВКР). Получены акты о внедрении, которые положительно оцениваются комиссией при защите работ. Однако все выполненные руками авторов модели нуждаются в доработке дизайнерами для выпуска экспериментальной

партии игр и более широкой апробации в образовательных учреждениях. Для реализации этой возможности и создания оригинал-макетов продуктов может быть использована модель сетевого взаимодействия, с привлечением студентов института культуры и искусств МГПУ (дизайнеров).

Статьи о собственных разработках опубликованы студентами и магистрантами в научных журналах, сборниках конференций, и тем самым начинают учитываться при составлении отчетов о научной инновационной деятельности университета. Однако многие игры могут быть охраноспособны с точки зрения патентного права – как полезные модели и изобретения, поскольку содержат оригинальные элементы, новые функции и другие отличия, характеризующие изобретательский уровень разработки по требованиям Роспатента. Для реализации этой возможности и защите, созданной студентами в процессе обучения интеллектуальной собственности на уровне изобретений (объектов мировой новизны), также может быть использована модель сетевого взаимодействия, с привлечением студентов института права и управления МГПУ (юристов). По статистике на сайте Роспатента, все педагогические университеты России подают 20–30 заявок в год (на конец 2021 год за ними числилось 564 патента на изобретения). Таким образом, если разработки наших студентов получают институциональное признание со стороны государства, это может стать экономически активным интеллектуальным капиталом как на уровне личности, так и на уровне ВУЗа, страны.

В результате активного взаимодействия с профессиональным бизнес-сообществом участникам программы была предоставлена возможность презентации своих разработок на стенде Ассоциации предприятий индустрии детских товаров России (АИДТ) на 26-й Международной выставке «Мир Детства» в Экспоцентре Москвы (рис.1). Авторы обсудили перспективы своих проектов с производителями детских товаров, проработали возможности внедрения игр на массовый рынок, познакомились с авторами-изобретателями игр и узнали много для себя нового и полезного о творческом пути к внедрению разработки.



Рис. 1

К.Н. Чебурашкин, зав. кафедрой Московской государственной художественно-промышленной академии им. С.Г. Строганова, изучил каждый представленный проект и дал свои рекомендации авторам по его доработке (рис.2).



Рис. 2

Обсуждаются варианты участия студентов Академии в разработке дизайн-проектов некоторых представленных игр в качестве их дипломных проектов, что также расширяет масштаб сетевого сотрудничества при продвижении инновационных разработок.

Посещение Международной выставки, участие в конференции заставило авторов задуматься о научной составляющей своей деятельности, о развитии

своих идей, улучшении их качества и масштаба для реализации проекта по созданию инновационной образовательной среды мегаполиса. Инновационная цепочка: идея – модель (образец) – апробация – ВКР – дизайн-проект – новый товар – продвижение товара – патент – инновация (внедрение) обрела для них наглядность и эмоциональный отклик, мотивацию к прохождению этого пути для своих разработок.

Заключение.

Чтобы система образования могла готовить кадры, соответствующие требованиям глобальной конкуренции на рынках инноваций, необходимо привлекать к этому процессу не только студентов высокотехнологичных специальностей, но и будущих педагогов. Представленная выше концепция позволяет организовать прохождение студентами-педагогами некоторых этапов предпринимательского инновационного процесса посредством проектирования новых игр и игрушек, как наименее сложных для них технических объектов, и в то же время обладающих яркой социально направленностью на нужды образования.

В данном контексте защита выпускной квалификационной работы в магистратуре «Интеллектуальные игры» в формате проекта игры как стартапа может сделать МГПУ и, по его примеру, другие педагогические университеты России, значимой частью инновационной экосистемы страны по созданию инновационной среды для системы образования и молодых специалистов, компетентных в современных методах создания инноваций.

Также этот подход позволит увеличить инновационные показатели педагогических вузов за счет вовлечения студентов-гуманитариев в творческую деятельность по созданию объектов, охраняемых авторским или патентным правом.

Список литературы

1. Зобнина, М. Структура, вызовы и возможности развития предпринимательского образования в российских университетах / М. Зобнина, А. Коротков, А. Рожков // Форсайт. – 2019. – Т. 13. – № 4. – С. 69-81. – DOI 10.17323/2500-2597.2019.4.69.81.

2. Иващенко, М. И. Организация и структура открытой лаборатории идей, методик и практик. Работа с инициативной молодёжью / М. И. Иващенко, К. Ю. Бодров // Интернет-журнал Науковедение. – 2015. – Т. 7. – № 3(28). – С. 151. – DOI 10.15862/127PVN315.

3. Игровая культура современного детства. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mgpu.ru/igrovaya-kultura-sovremennogo-detstva/> (дата доступа 28.03.2022)

4. Козырева Н.А. Модель геймификации в обучении будущих педагогов проектированию инноваций в образовании // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы VIII

международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию МГПУ. 2021. С. 451-456.

5. Козырева Н.А. Модель коммерциализации студенческих разработок в области образовательных игр/ Н. А. Козырева // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова. Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методыка. – 2018. – № 2 (52). – С. 62–67.

6. Уралов, А. А. Стартапы университета. Концепция развития бизнес-инкубаторов и акселераторов в высших учебных заведениях Российской Федерации / А. А. Уралов, А. А. Гущина. – Москва: Знание-М, 2020. – 130 с. – ISBN 978-5-907345-44-7. – DOI 10.38006/907345-44-7.2020.1.130.

7. Сергеева В.П., Никитина Э.К., Недвецкая М.Н. Методика воспитательной работы: Учебник для студентов учреждений сред. проф. образования / В.П. Сергеева, Э.К. Никитина, М.Н. Недвечкой и др.; Под ред. В.П. Сергеевой. М.: Изд. центр «Академия», 2010.

Резниченко И.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: ira.rez84@mail.ru

Научный руководитель: Фортунатов А.А.,

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ОТНОШЕНИЯ К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ

В статье рассматривается проблема формирования ценностно-смыслового отношения к военной службе кадет. В рамках поиска решения рассматриваемой проблемы в статье были раскрыты понятие: «ценностно-смысловое отношение к военной службе». Формирования положительного отношения к профессии защитника Отечества у воспитанников подросткового возраста.

Ключевые слова: учащиеся кадет, военная служба, ценностно-смысловое отношение к военной службе.

В настоящее время в России можно наблюдать деятельность военно-политического руководства, направленную на поддержание и укрепление положительного отношения к военной службе. Наиболее актуальным является нравственное воспитания современной молодежи. Во все времена военнотружачие являлись частью интеллигенции и отличались уровнем своего интеллектуального и духовного развития. Хорошая обученность военных является залогом высокой боевой готовности. Наиболее

подготовленные к военной службе среди подростков это кадеты. Многие из них уже в раннем возрасте выразили желание посвятить свою жизнь служению Отечеству. Однако далеко не все осмысленно подходят к выбору и изучению будущей профессии, что обуславливает необходимость формирования ценностно-смыслового отношения к военной службе учащих кадет.

Прежде чем раскрыть проблему, обозначенную в теме нашей статьи, остановимся на понятии «ценностно-смысловое отношение». Некоторые ученые считают, что ценностно –смысловое отношение устанавливает смысл и указывает направление деятельности индивида, формирует личные поступки поведения человека и определяет основную актуальную позицию индивида. Кроме того, оказывает положительное влияние на направление и разумную основу социальной жизнедеятельности человека.

С точки зрения А.В. Серого данный термин понимается, как признаваемая внутренняя связь личности с окружающим миром, важная для решения её необходимых задач. Ценностно-смысловое отношение, пишет И.О. Бакланов, отражает круг чувств личности, формируемой на основе изучения и взаимодействия с окружающим миром, раскрытия духовно-нравственного содержания его предметов и явлений, подталкивающей к совершению поступков. Схожей точки зрения придерживается В.В. Почтарева, которая определяет ценностно-смысловое отношение, как личностные особенности регулирования на разных психологических уровнях (самопонимание, эмоции, развивающие и властные процессы, действия, поступки, занятие, социальные отношения). В данной работе мы будем рассматривать ценностно-смысловое отношение как признаваемую внутреннюю часть личности с окружающим миром, являющейся важной для решения её необходимых задач.

Далее рассмотрим понятие «ценностно-смыслового отношения к военной службе». Теоретические и методические аспекты формирования данного понятия изложены в научных трудах Р.А. Алексюк [1], Л.Ф. Кихтенко [2], И.О. Коджаспировой [3], Р.А. Кузнецова [4] и др.

Понятие «ценностно-смысловое отношение к военной службе» рассматривается в работе Р.А. Кузнецова как единая, деятельная система, включающая в себя законные и идеологические основания, задачи, смысл, цели, способы, принципы и итоговый результат [4].

Анализируя работу, И.О. Коджаспировой можно констатировать, что у учащих кадет ценностно-смысловое отношение к военной службе сформировано в не полной мере. А формировать его следует, начиная с раннего возраста. В данном процессе могут использоваться разные методы психологической работы, позволяющие кадетам осознать себя важной частью целого. Ценностно-смысловое отношение, сформированное у кадет в процессе обучения в кадетских образовательных организациях, обеспечит осмысленное обучение в военном вузе и дальнейшем поспособствует эффективному решению задач военной службы [3, С. 178].

Формирование ценностно-смыслового отношения к военной службе, полагает Р.А. Алексюк, происходит в результате глубокого и осмысленного понимания этого отношения обучающегося на основе приобретения ими знаний, которые в результате дифференциации, утверждения и обоснования ценностных установок становятся устойчивыми качествами личности [1, С. 12–17].

Исходя из рассматриваемой проблемы, мы будем основываться на определении Л.Ф. Кихтенко, который понимает, под «ценностно – смысловым отношением к военной службе» энергичную, концептуальную подсистему личности, формирующуюся при соприкосновении внутреннего мира человека, постигающего военную службу, с объективной реальностью, которая питает общесмысловой энергией высшую жизненную активность [2].

Анализируя работы по проблеме исследования следует отметить, что необходимо формировать у будущих офицеров собственную позицию в отношении военной службы, учить видеть профессиональную ситуацию как целостность, выделять в данной ситуации предмет действия, учитывать разнообразные ценностные и коммуникативные аспекты проблем, обеспечивать тем самым приобретение необходимого опыта ценностно – ориентированной деятельности.

Таким образом, процесс формирования ценностно-смыслового отношения к военной службе учащихся кадет связан с принятием ими военных ценностей и смыслов, которые заключаются в идеалах, целях деятельности, жизненных установках и воплощаются в военных традициях. От этого будет зависеть удовлетворенность условиями службы, уровень взаимного сотрудничества и совместимости, перспективы совместного коллективного развития будущих офицеров. При этом нужно понимать, что не образ врага, не ненависть должны вести личность к добросовестному и честному выполнению своего воинского долга, а любовь к Родине, чувство внутреннего сопереживания вместе со всеми соотечественниками за ее судьбу. Кадеты отличаются от остальных подростков тем, что имеют некое понимание будущей профессии, боевую актуальную позицию, важную общественную инициативу. Вместе с тем, некоторые из кадет показывают низкий уровень зрелости, низкий уровень организованности и подготовленности, себялюбие, отрицание требований воинской этики. Поэтому особой задачей для современной образовательной системы является необходимость донести до осознания кадет глубокий смысл традиций чести, нравственности и гордости, свойственных русскому офицеру, формирование ответственного отношения к профессиональной деятельности во время обучения становится одной из значимых задач системы кадетского образования.

Список литературы

1. Алексюк Р.А., Изучение уровней ценностно-смыслового отношения к военной службе у курсантов военных вузов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. № 10 (176). С. 12-17.

2. Кихтенко Л.Ф., Формирование ценностно-смысловых отношений у курсантов военного вуза в процессе профессиональной подготовки: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Кихтенко Любовь Федоровна. Ставрополь. 2019. 168 с.

3. Коджаспирова, Г.М., Педагогическая антропология: учебник и практикум для академического бакалавриата // Изд-во: Юрайт. 2019. 360 с.

4. Кузнецов Р.А., Модель формирования ценностно – смыслового отношения к военной службе курсантов Росгвардии при взаимодействии с ветеранскими организациями // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 1 (30). С. 166-169.

Фортунатов А.А.

доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: art_fortunatov@mail.ru

ВЛИЯНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

В данной статье мы бы хотели рассмотреть рефлексивно-сотворческие технологии, которые можно применить в процессе развития экологического сознания обучающейся молодежи. Приводятся данные ранее проведенного нами исследования уровня сформированности экологического сознания студентов ВУЗа. Согласно данным исследования можно констатировать то, что уровень экологического сознания обучающихся находится на низком уровне. С целью повышения уровня экологического сознания обучающихся предлагаются задания, основанные на работах С.Ю. Степанова и Е.З. Кремера. Делается вывод о том, что взаимодействие обучающегося и педагога в процессе развития экологического сознания должно происходить в разных режимах рефлексивной психолого-педагогической поддержки.

Ключевые слова: экологическое сознание; рефлексивно-сотворческие технологии; учащаяся молодежь.

За последние годы мировое сообщество все чаще поднимает вопросы о пересмотре отношения человечества к природной среде. Это можно заметить и по принимаемым за последние годы международным и российским нормативно-правовым документам. Среди которых на первое место встают принятые ООН цели в области устойчивого развития и Парижское соглашение

об изменении климата и т.д. Для того, чтобы воплотить данные идеи в жизнь и необходимо формирование экологического сознания подрастающего поколения.

В данной статье мы будем придерживаться мнения исследователей И. Вакай, И.С. Тихоцкая, В.С. Хижняк, Heather McKinnon and Gavin Sade, Viorica-Torii Caciuc, Paul Shrivastava, Mark Stafford Smith, Karen O'Brien and Laszlo Zsolnai в области формирования и развития экологической культуры и сознания, которые отмечают, что на сегодняшний день необходимо внедрять экологические идеи в образовательный процесс ВУЗа, не привязывая их к отдельно взятым предметам. Основная идея заключается в том, что формировать экологическую культуру и сознание студентов ВУЗа можно, используя экологоориентированные задания, в т.ч. задания, основанные на рефлексивно-сотворческих технологиях, на предметах, которые являются профильными для того или иного направления подготовки.

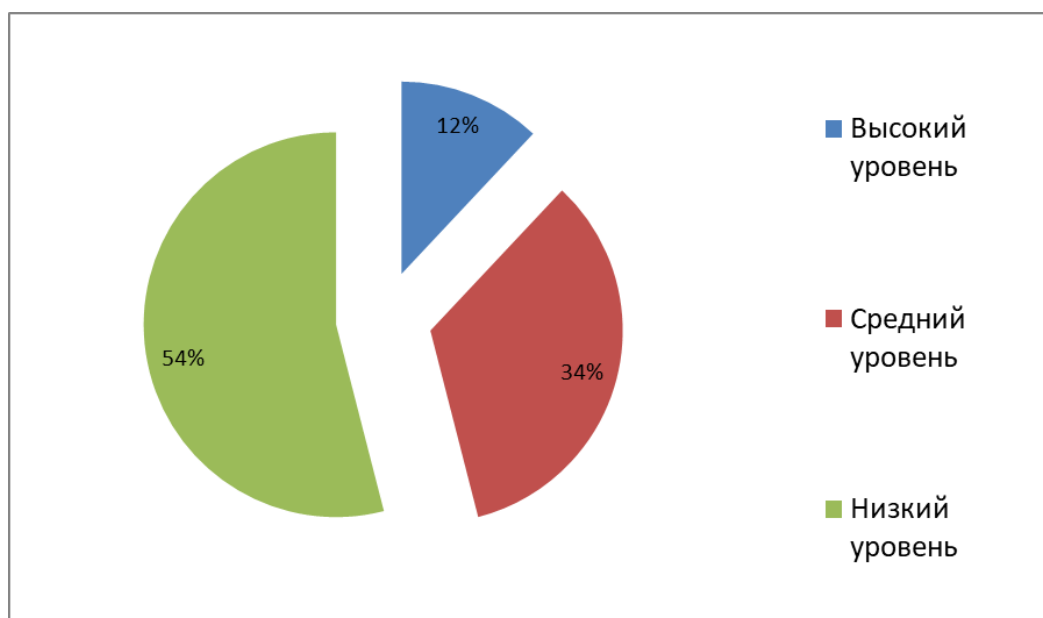


Рисунок 1. Уровень сформированности экологического сознания студентов университета.

Проведенные нами исследования по диагностике уровня развития экологического сознания студентов вуза по отношению к окружающей природной среде (2; 3) показывали низкий уровень сформированности данного компонента экологической культуры у обучающихся. В исследовании приняли участие 150 обучающихся Московского городского педагогического университета и Московского гуманитарного университета. Основываясь на полученных нами результатах, был выявлен следующий уровень сформированности экологического сознания у студентов (см. Рисунок 1).

Таким образом у 12 % респондентов был отмечен высокий уровень сформированности экологического сознания. Студент в качестве личностно значимого ориентира выбирает универсальную ценность природы,

самоценность жизни, здоровья и убежден в необходимости их охраны и оптимизации отношений в системе «человек-общество-природа». Осознает отведенную ему роль и предназначение в природе, мотивирует свою деятельность и поведение потребностями познать и сохранить красоту окружающей природной среды, ориентируется на экоцентрический подход.

У 34% респондентов выявлен средний уровень сформированности экологического сознания. Обучающийся отводит ведущую роль духовно-нравственным мотивам в природоохранительной деятельности. В своей деятельности стремиться сберечь, увидеть и познать красоту окружающей среды, при этом ориентируется на универсальные ценности и экоцентрический подход.

И у 54% опрошенных нами студентов отмечается низкий уровень сформированности экологического сознания. При анализе конкретных проблем и ситуаций у студента преобладает антропоцентрический подход к миру из-за чего ценностные экологические ориентации не сформированы, преобладают рационально-потребительские мотивы поведения. Личные интересы преобладают при совершении поступков и в деятельности по отношению к окружающей социоприродной среде. Отсутствует эмоциональный отклик по отношению к экологическим проблемам.

Исходя из проведенного исследования, мы посчитали необходимым в процессе развития экологического сознания студентов применять задания, основанные на идеях, заложенных в работах С.Ю. Степанова и Е.З. Кремера (1) и В.Л. Бенина и А.А Фортунатова (4):

1. Обсуждать актуальные для сегодняшнего времени проблемы на разных дисциплинах с акцентом на проблемы окружающей природной среды. Важно учесть тот факт, что сам преподаватель не всегда может знать правильный способ решения данной проблемы, т.к. верных решений может быть не одно, а несколько.

2. Устанавливать межпредметные связи путем нестандартного использования взаимосвязи тех или иных данных, с учетом включенности их в экологическую проблематику. При этом мнение (точка зрения) преподавателя должно иметь такой же вес, как и мнение студентов, решающих данную проблему.

3. Рассматривать материал, посвященный экологической проблематики с разных сторон. В данном случае педагог может обладать более серьезной знаниевой базой для решения данных проблем, что может послужить препятствием на пути нахождения нового, более эффективного способа решения данной проблемы.

4. Попытаться интерпретировать имеющийся у студента жизненный опыт экологосообразной деятельности, основываясь на методах и методиках научного исследования. Преподаватель помогает студенту выдвигать,

обосновывать и проверять гипотезы, а также следить за правильность проведения научного исследования.

5. Пытаясь сохранить окружающую природную среду студенту в соавторстве с преподавателем необходимо предложить новый способ решения проблемы, создать новый прибор, вещь или новый способ взаимодействия.

6. Совместно со студентом преподаватель решает задачу, посвященную экологической проблематике, с неизвестным для них обоим способом или методом решения. Таким образом получается так, что преподаватель становится равноценным участником решения поставленной задачи. Возможно создание ситуативно сформулированной задачи в основу решения которой закладывается хорошо известный им обоим закон, требующий в данном случае использование рефлексивно-сотворческих технологий.

7. Совместное участие студента и педагога в создании и проведении занятия. Такое сотворчество приводит к совместной выработке формы и методов и содержания занятия, в которое вставлены некоторые элементы, посвященные экологической проблематике. При этом преподаватель должен активно поддерживать и поощрять инициативу обучающегося, способствуя соавторству образовательного процесса. В качестве содержания последующих исследований мы видим проверку работоспособности предложенных нами заданий на студентах университета применениях тех же диагностических методик, что были нами использованы для констатации уровня их экологического сознания.

Подводя итог вышесказанному следует отметить сложность и длительность процесса формирования экологического сознания студентов ВУЗа. Следует отметить, что взаимодействие обучающегося и педагога в процессе развития экологического сознания должно происходить в разных режимах рефлексивной психолого-педагогической поддержки: индивидуальном (анализ занятия, консультации), групповом (семинары, тренинги, проекты), а также коллективном (конференции, образовательные события). Следует отметить, что в процессе формирования экологического сознания данное взаимодействие должно быть осмыслено ретроспективно, ситуативно и перспективно как педагогом, так и студентом.

Список литературы

1. Степанов, С.Ю., Кремер, Е.З. (2011) Педагогика сотворчества: сплав теории и практики // Образовательная политика. - № 2(52). – С. 19-22.
2. Фортунатов А.А. (2012) Педагогические условия формирования экологической культуры студентов вуза // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. - № 12 (94). - С. 136-141.
3. Фортунатов А.А. (2020) Диагностика субъективного отношения студентов вуза к окружающей природной среде // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. - № 11 (189). - С. 666-675.

4. Fortunatov A., Benin V. (2019) University students level of development and features of environmental culture formation analysis // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. - P. 1031-1039.

5. Gakova Y.V., Nikitina E.K. Competency - based approach to effective performance of future competent and creative translators of professionally oriented texts.// European Scientific Journal/ March. 2014. vol.10, No.8

Цитлидзе Н.Б.

ассистент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: nino-tsitlidze@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье затронуты вопросы учебно-воспитательной среды педагогического колледжа. Выделены его социальный, мотивационный, креативный, рефлексивный, аксиологический, интегративный компоненты, установлены факторы, влияющие на формирование профессионально-правового сегмента культуры. Рассмотрен процесс формирования правовой культуры будущих учителей в учебно-воспитательной среде педагогического колледжа. Выделены общие и специфические особенности состояния учебно-воспитательной среды как специфического пространства, в котором формируется соответствующий уровень правовой культуры студенческой молодежи. Представлены компоненты индивидуальной правовой культуры.

Ключевые слова: учебно-воспитательная, образовательная среда; средовой подход; правовая культура; педагогический колледж.

Сегодня важнейшим условием становления гражданского и правового общества является правовая культура будущих учителей, освоение будущими учителями норм правового поведения, основ гражданственности, сознательная включенность будущего педагога в дело как формирования профессионализма, идентификации личности в профессиональной культуре, так и в выстраивании карьерного роста педагога.

Правовая грамотность преподавателей может рассматриваться как важнейший компонент, гарантирующий, что они являются полноправными членами общества и способны внести значимый вклад.

Реализация провозглашенной в Конституции цели формирование демократического, социального, правового государства зависит от многих предпосылок, среди которых – наличие высокого уровня правового сознания и правовой культуры.

Модернизация всего общества и системы образования, в частности, целиком зависит от качества педагогического образования. Первоочередной

задачей качественной профессиональной подготовки будущих учителей, нам считается, создание образовательно-воспитательной среды, разработка его общей стратегии, направленной на включение будущего учителя к самостоятельному, личностно-ориентированного обучения.

Современная педагогическая наука наряду с синергетическим, личностно-ориентированным, функционально-деятельностным, гуманистическим, компетентностным подходами активно исследует проблему средне-ориентированного подхода в обучении. «Учебно-воспитательная среда», как базовое понятие, используется как отражающее системные формовочные влияния предметного, социального и информационного окружения. Ю. Мануйлов в своих трудах представляет «средовой подход» как способ организации внешней среды, оптимизирующей положительное влияние на развитие личности.

По его мнению, средне-ориентированный подход в обучении позволяет перенести акцент в деятельности учителя или преподавателя по активному педагогическому воздействию на личность воспитанника, направив в русло активного использования учебно-воспитательной среды, в которой происходит его самообучение и саморазвитие. Собственно, только при подобных условиях организации включаются механизмы внутренней активности ученика, его тесное взаимодействие с той же средой [2, с. 5].

Важным условием эффективности формирования правовой культуры будущих учителей является формирование профессионально ориентированной среды, принципы проектирования которого демократизация образования, ее гуманитаризация и гуманизация, единство культурного и образовательного пространства, ориентация на самообразование и саморазвитие студентов. Ученые в своих трудах, как правило, исследуют одно из указанных понятий и дают его авторское толкование, раскрывая свое видение сущности образовательного и учебно-воспитательной среды.

Одной из важных задач педагогической деятельности является формирование среды, влияющей на учебно-воспитательный процесс и его результаты. Наиболее сложной и полнофункциональной является учебно-воспитательная среда учебного заведения, которое органично сочетает две ведущие функции: учебную и воспитательную.

Образовательная или учебно-воспитательная среда включает в себя несколько компонентов:

1) социальный компонент, к которому относится комплекс социально-ориентированных потребностей субъектов образовательной среды, их социальных взаимодействий и взаимовлияний;

2) мотивационный компонент включает формирование у его участников совокупности побуждений и внутренних убеждений, регулирующих процесс профессионального роста будущего специалиста;

3) креативный компонент, который включает творчество как фактор позитивного развития личности;

4) рефлексивный компонент включает осознание значимости национальных целей и является залогом их реализации в профессиональной деятельности;

5) аксиологический компонент, включающий формирование системы лично-значимых ценностей;

6) интегративный компонент, предусматривающий объединение всех предыдущих компонентов в сложную систему воздействия на личность [5]

Вышесказанное позволяет констатировать, что учебно-воспитательная среда высшего учебного заведения выступает важным фактором профессионального становления и личностного развития студенческой молодежи. Основными факторами влияния являются – создание эталона общественной жизни, активного роста роли социально - воспитательных воздействий на формирование личности будущего специалиста.

Приоритетной задачей педагогических учебных заведений является профессиональная подготовка высококвалифицированных учителей, что требует педагогического обоснования содержания профессиональной подготовки младших специалистов в педагогическом колледже, которые бы владели высоким уровнем профессиональных знаний, умений и навыков, и такими качествами, как гуманность, толерантность, познание высшей ценности человека и человеческой жизни, сформированностью правовой культуры, уважением к представителям других национальностей и рас в синтезе с самоуважением к себе, и конечно же к своей национальной идентичности.

Учебно-воспитательный процесс профессиональной подготовки будущих учителей в педагогических колледжах-сложная и целостная система, которая имеет свою иерархическую структуру.

Исходя из этого, в учебных планах всех без исключения педагогических колледжей, в обязательном порядке в течение первого года предусмотрено изучение общеобразовательных учебных дисциплин и дисциплин гуманитарной подготовки. Гуманитарная подготовка в педагогических колледжах – важная составляющая образовательного процесса, которая в то же время является определяющим фактором повышения качества профессиональной подготовки студентов, что в свою очередь существенно влияет на целостный процесс формирования правовой культуры.

Именно поэтому, в системе высшего педагогического образования сегодня особое значение приобретает гуманитарная и социально-экономическая подготовка будущих учителей, в частности в педагогических колледжах.

Заметим, что правовая культура, как и другие компоненты общественной культуры, не может существовать отдельно от профессиональной культуры.

По мнению И. Коваленко взаимодействие профессиональной и правовой культуры образует в поле общественной культуры профессионально-правовой сегмент. На его формирование влияют две группы факторов: социальные и личностные. К социальным факторам И. Коваленко относит:

1) правовую систему, существующую в любом государстве (содержание правовых норм);

2) специфику профессиональной деятельности (тип производства, где осуществляется профессиональная деятельность; комплекс обязанностей, связанных с выполнением профессиональной деятельности).

К личностным факторам относятся:

1) уровень правового образования участников учебно-воспитательного процесса;

2) уровень и содержание их профессиональной подготовки;

3) специфика их функциональных обязанностей;

4) их моральные качества.

Обстоятельный анализ научной, нормативной и учебной литературы позволяет констатировать, что реализация правового образования в вузе требует создания соответствующих условий для изучения правовых дисциплин, которые обеспечивали бы развитие личности будущего специалиста, прежде всего правовой, и способствовали его творческой самореализации как сознательного гражданина, а также влияли на формирование высокого уровня правовой культуры, что позволит ему решать правовые ситуации в профессиональной деятельности.

Необходимость и важность изучения правовых дисциплин в педагогическом колледже определяется целями и задачами, сформулированными государственными образовательными стандартами и учебными программами. Формирование правовой культуры должно основываться на принципах целостного междисциплинарного и интегративного подходов.

Важную роль в формировании правовой культуры будущих учителей кроме правоведения играют такие дисциплины: основы экономической теории, политология, психология, педагогика, история, культурология, религиоведение и др. Изучение перечисленных дисциплин способствует формированию жизненной позиции студентов, их идеалов и убеждений, помогает понять себя, выявить психологические механизмы собственного поведения, определить место и роль человека в обществе, обогатиться мировым и отечественным социальным опытом, закономерностями исторического развития общества и своей Родины, позволяет расширить общенаучные знания и углубить профессиональные, что является неотъемлемой составляющей процесса формирования правовой культуры будущего учителя.

Для формирования правовой культуры будущих учителей значимыми являются мероприятия, которые проводятся во внеучебное время, и конечно же педагогическая практика, во время которой при разработке специальных практических задач правового характера можно еще больше привлечь будущего педагога к процессу формирования правовой культуры.

Формирование правовой культуры – необходимый компонент профессиональной подготовки студентов в педагогическом колледже. Отметим, что формирование правовой культуры будущего учителя в процессе правового воспитания личности в учебно-воспитательной среде педагогического колледжа имеет определенный механизм, предполагающий двусторонний характер процесса заключается в накоплении правовых знаний и преобразовании накопленной информации на основе личных убеждений. Эффективность приобретения правовых знаний зависит в первую очередь всего от наличия у студентов развитого мышления, что в значительной степени обеспечивается формированием понятийного аппарата путём изучения теоретических и методологических аспектов правовых дисциплин.

В решении значимых педагогических задач формирования правовой культуры будущего учителя необходимо использование современных активных методов обучения, реализация в учебно-воспитательном процессе педагогического колледжа основных принципов правового образования, принципов обучения и воспитания: непрерывности, культуросообразности, выработки собственных убеждений, реализация которых с учётом личностно-ориентированного, деятельностного и культурологического подходов является важнейшим фактором в этом процессе. Учитывая вышеуказанное, можем констатировать, что формирование правовой культуры будущих учителей осуществляется средствами обучения и правового воспитания. Правовое обучение и воспитание находятся в неразрывном единстве, но, в то же время, имеют относительную самостоятельность.

Учебно-юридическая литература указывает на то, что правовая культура каждого человека не может существовать изолированно, субъекты взаимодействуют друг с другом, ведут бесконечный, культурный диалог. Правовая культура персонально каждого человека постоянно находится под влиянием случайных фрагментов других правовых культур. Такое влияние помогает оценить собственный опыт правовой жизни, развивать, совершенствовать и формировать правовую культуру.

Исследование состояния образовательной среды как специфического пространства, в котором определяется соответствующий уровень правовой культуры студенческой молодежи, позволяет выявить ряд общих и специфических свойств.

К общим свойствам мы можем отнести:

– обусловленность всех причинно-следственных процессов, реализуемых в учебно-воспитательной среде;

– противоречивость неорганизованных форм воздействия на личность, требующую консолидации со стороны преподавателей;

– наличие разнообразных взаимоотношений между субъектами, вовлечёнными в образовательный процесс, приводящих к усилению столь же разнообразных воздействий на личность.

К специфическим свойствам учебно-воспитательной среды, активно влияющей на формирование правовой культуры студенческой молодежи стоит отнести (Таблица 1):

Следовательно, успешность формирования правовой культуры будущих учителей зависит от организации учебно-воспитательной среды, учебно-познавательной деятельности студентов, учета их психологических особенностей, использования современных интенсивных психолого-педагогических технологий, построения образов образования на принципах гуманизма и демократизма, реализации стратегии сотрудничества, развития их потребности в непрерывном обучении и самообразовании. Стоит рассмотреть структуру и особенности процесса формирования правовой культуры будущих учителей в учебно-воспитательной среде педагогического колледжа.

Образовательная и воспитательная деятельность по формированию правовой культуры будущих учителей строится с опорой на их интеллектуально-познавательную, волевую и эмоционально-нравственную сферы. Правовая культура – это именно тот элемент, который входит во все виды взаимоотношений личности с внешним миром, выступает главным и обязательным регулятором деятельности и поведения каждого индивида.

Составляющими элементами формирования индивидуальной правовой культуры являются (Таблица 2):

В процессе формирования правовой культуры будущих учителей крайне важно учитывать актуальные цели жизни студентов, их профессиональные интересы, социальные намерения, духовные потребности и ценностные приоритеты в личном саморазвитии.

Социально – педагогическим инструментом в данном случае выступает диагностика студентов по критериям и показателям сформированности правовой культуры для определения их начального уровня, что служит основой для определения целей и задач формирования правовой культуры в образовательном процессе, в соответствии с индивидуально значимыми потребностями для будущих специалистов, интересов и целей самоопределения личности в условиях педагогической деятельности.

Фундаментальное исследование состояния формирования правовой культуры будущего учителя в учебно-воспитательной среде педагогического колледжа, требует создания соответствующей модели формирования правовой культуры будущего учителя в условиях педагогического колледжа. Эта модель его социокультурного личностного и профессионального развития охватывает как качества личности, знания и умения, которые должны быть

развиты в специалиста любого профиля, так и специфические качества, знания и умения, которые диктуются задачами подготовки к конкретной специальности. Создание такой модели и проверка ее эффективности – важная задача нашего дальнейшего поиска.

Список литературы

1. Матвиенко Л.М. Правовое воспитание старшеклассников в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – Волгоград, 2004. – 197 с.

2. Соломенко Л.Д. Формирование правовой культуры учащихся / Внимание «Опыт» // Практика административной работы в школе. — 2003.— № 3.—С. 54–58.

3. Певцова Е.А. Реализация доктрины правового образования учащихся общеобразовательных учреждений в современной России: Дис д-ра пед. наук: 13.00.01. – Москва, 2004. – 362 с.

4. Зорина Е.М. Научно-исследовательская работа как средство формирования эколого-правовой грамотности будущего юриста: Автореф. дис канд. пед. наук. –Оренбург, 2008. – 22 с.

5. Вольская С.Ф., Зайцев А.А. Проблемы формирования правовой грамотности студентов технического вуза // Вестник МГТУ. – Т. 9. – 2006. – № 4. – С. 590–593.

6. Доклад «Молодежь России 2000–2025: развитие человеческого капитала» (подготовлен специалистами Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации по заказу Федерального агентства по делам молодежи, размещен на сайте Федерального агентства по делам молодежи).

7. Сергеева В.П., Никитина Э.К., Недвецкая М.Н. Методика воспитательной работы: Учебник для студентов учреждений сред. проф. образования / В.П. Сергеева, Э.К. Никитина, М.Н. Недвечкой и др.; Под ред. В.П. Сергеевой. М.: Изд. центр «Академия», 2010.

8. Gakova Y.V., Nikitina E.K. Competency - based approach to effective performance of future competent and creative translators of professionally oriented texts.// European Scientific Journal/ March. 2014. vol.10, No.8

Устинов В.Ю.

Аспирант ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: add-tech@yandex.ru

Научный руководитель Машарова Т.В.,

доктор педагогических наук, профессор

ПРОПЕДЕВТИКА ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: В КАКОМ ВОЗРАСТЕ НАЧИНАТЬ

Вопрос подготовки высококвалифицированных инженеров в соответствии с современными требованиями становится всё более сложным. Поэтому внедрение в практику раннего начала инженерного образования видится целесообразным, возрастает значимость пропедевтики инженерного образования. При этом важно разграничить понятия раннее инженерное образование и ранняя профориентация. Первое рассматривается автором как универсальное средство когнитивного развития ребёнка, а второе как инструмент формирования узкой специализации, задействование которого на раннем этапе обучения вредно. В качестве обоснования универсального характера инженерного образования, позволяющего достичь более высоких результатов по базовым (общим, а не чисто инженерным) критериям когнитивной деятельности, автор приводит результаты тестирования по методике Равена. Способность к инженерному мышлению в разных возрастных группах оценивается по тесту Беннетта. В тестированиях приняло участие более 280 обучающихся общеобразовательной школы 5-х, 6-х, 7-х и 10-х классов. Результаты тестирований подтверждают гипотезы автора о высокой значимости инженерного образования для формирования мыслительной деятельности и целесообразности его внедрения в практику общеобразовательных учреждений в виде пропедевтики начиная с 5-х классов.

Ключевые слова: инженерное образование, пропедевтика, тест Равена, тест Беннетта, профориентация.

Собственно, зачем нам раннее инженерное образование? Ещё Ф. Энгельс и В. И. Вернадский писали обо всё ускоряющемся темпе научного развития. Многие учёные признают экспоненциальный характер движения научно-технического прогресса, а развитие и смену технологических парадигм как его сущность [1]. При этом инженерная сфера всё более усложняется и требует специалистов с глубокими теоретическими знаниями, с одной стороны, и с хорошим практическим опытом, с другой. Стоимость подготовки такого специалиста велика, и его отдача (т.е. возможная продолжительность работы) тоже должна быть высокой. Соответственно, все базовые инженерные знания и навыки должны быть усвоены в возможно более раннем возрасте, специалистов нужно готовить быстрее. Эта задача особенно актуальна сейчас,

когда по словам В.В. Путина в стране имеется существенная нехватка инженерных кадров. "В среднем на одну открытую вакансию инженера в 2019–2020 годах приходилось менее двух соискателей, что свидетельствует об остром дефиците в данной профессиональной области", - говорится в совместном исследовании Российского технологического университета МИРЭА и компании HeadHunter.

В этом же ключе проводятся чемпионаты профессионального мастерства WorldSkills и их аналог для младшей школы KidSkills [5]. Для примера приведём компетенции инженерной направленности и возраста участников чемпионатов WorldSkills: «Изготовление прототипов», «Инженерный дизайн CAD», «Мобильная робототехника», «Электроника» - с 12 лет, «Инженерия космических систем» - с 10 лет. Почти все остальные компетенции начинаются с 14 лет. Стоит отметить, что за последние пару лет возрастная граница участников заметно снизилась. При этом конкурсные задания у юниоров и взрослых участников (считается с 16 лет) отличаются по сложности не очень сильно.

По практике автора, дети 9-10 лет уже вполне успешно осваивают профессиональные программы 3D-моделирования и работу на лазерных станках. Подчеркнём, что дети работают именно в профессиональных пакетах конструкторских программ и на промышленном оборудовании, а не на их урезанных «детских» версиях.

Инженерное образование имеет более широкое значение в развитии универсальных (гибких) навыков у детей различных возрастов, чем это обычно считается. Дети даже дошкольного и младшего школьного возраста не только способны решать инженерные задачи, но делают это ежедневно и являются «инженерами от природы». Инженерное образование в этом возрасте является связующим звеном («клеем») для развития навыков в различных областях, включая литературу и искусство. Занятия инженерией формирует такие основополагающие привычки ума, как мышление и проектное мышление, которые положительно сказываются на результатах обучения даже по дисциплинам, не входящим в STEM (наука, технология, инженерия, математика). Детям свойственна любознательность, пытливость и желание познавать мир, они исследуют, экспериментируют, творят ежедневно, и всё это является ключевыми компонентами понятия «думать как инженер». И несмотря на отсутствие в настоящее время хорошо разработанного учебного материала и достаточного количества соответствующих учителей, необходимо уделять гораздо большее внимание раннему инженерному образованию [4].

Система инженерного образования может рассматриваться как инструмент универсального когнитивного развития ребёнка вне зависимости от его предпочтений в будущем. Очень однобоко, по мнению автора, выглядит практика преподавания инженерных дисциплин только как уроков по

освоению соответствующих компьютерных программ и даже вредно, если она применяется в раннем возрасте как метод профориентации.

Основываясь на понимании двойной функции инженерного образования, как универсального и как специального средства развития, автором проведено исследование с задачами: оценить в сравнении общий когнитивный уровень (первая) и уровень собственно инженерного мышления (вторая) обучающихся разных возрастов.

Критериями отбора инструментов для проведения исследования, кроме полного соответствия задачам, были: возможность их использования в детской разновозрастной аудитории, хорошая апробированность и наличие описания результатов проведённых тестов. Исходя из этого, были применены «Прогрессивные матрицы Равена» (для первой задачи) и «Тест механической понятливости Беннетта» в модификации Г.В. Резапкиной (с корректировкой автора).

В качестве референтных групп были использованы результаты тестов 10-х классов: 10 И – класс с инженерным уклоном и 10 СЭ – класс социально-экономической направленности обучения. В тестировании по методике Равена приняло участие: 10 И – 23 обучающихся, 10 СЭ – 29, 7-е классы – 58, 6-е классы – 86, 5-е классы – 90. Итого 286 человек (все обучающиеся корпуса школы данных возрастных групп на момент проведения тестов). В тестировании по методике Беннетта приняло участие: 10 И – 24 обучающихся, 10 СЭ – 27, 7-е классы – 57, 6-е классы – 85, 5-е классы – 90. Итого 283 человека.

Тестировании по методике Равена содержит пять серий по 12 вопросов, которые позволяют провести качественный анализ процесса мышления в группе испытуемых [2], а именно:

1. Серия А. «Принцип взаимосвязи в структуре матриц». Проверка уровня внимания, воображения и уровня визуального различия.

2. Серия В. «Принцип аналогии между парами фигур». Проверка способности линейной дифференциации и суждение на основе линейных взаимосвязей.

3. Серия С. «Принцип прогрессивных изменений в фигурах матриц». Проверка динамической наблюдательности и внимательности.

4. Серия D. «Принцип перегруппировки фигур». Проверка способности выявления закономерностей.

5. Серия Е. «Принцип разложения фигур на элементы». Проверка способности определять сложное количественное и качественное различие динамических рядов, высшая форма абстракции и динамического синтеза.

Результаты тестирования приведены на рис. 1. В целях нормализации данных, исключения выбросов и упрощения восприятия на графике даны медианы результатов каждой группы классов по каждой серии вопросов.

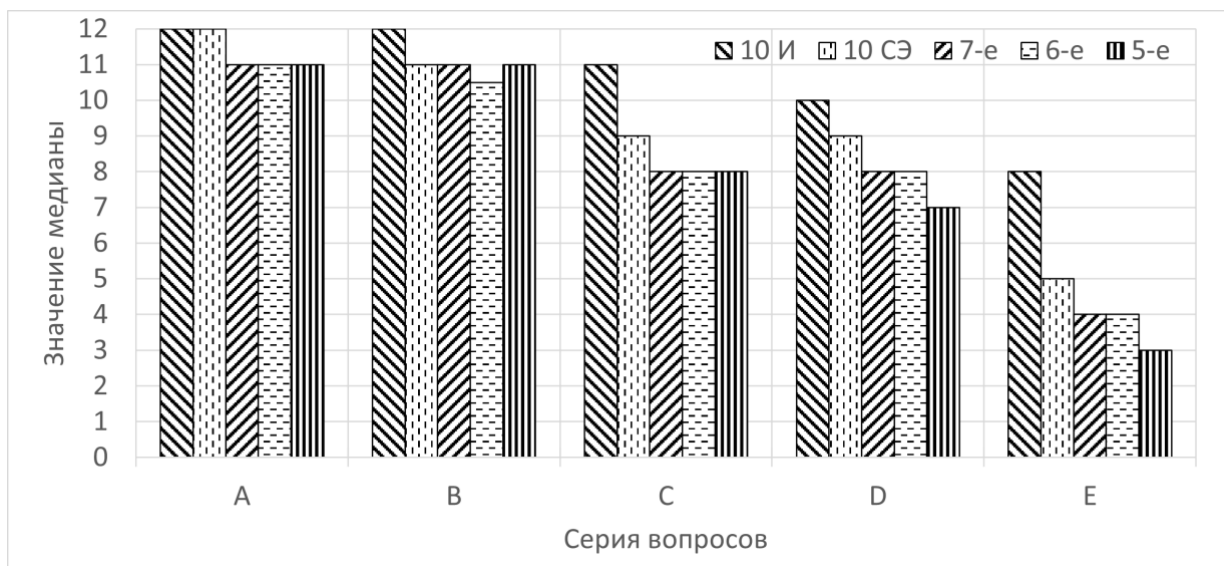


Рис. 1. Тестирование по методике Равена

Выводы по данному тестированию:

1. Класс с инженерным уклоном (10 И) показал наилучшие результаты по всем проверяемым аспектам мышления. Это подтверждает тезис об универсальности инженерного образования и его базовой значимости для освоения специальных (в том числе и гуманитарных) учебных дисциплин.

2. 7-е, 6-е и 5-е классы показывают одинаковые результаты (за исключением двух последних наиболее сложных серий вопросов, где 5-е классы отстают на один балл). Это может служить аргументом в пользу отказа от бытующего до сих пор мнения о когнитивной неготовности обучающихся младших классов к восприятию инженерных знаний.

3. Сугубо гуманитарное образование проигрывает инженерному на поле универсальных когнитивных навыков по мере усложнения требований к умственным операциям.

Тестирование по методике Беннетта в модификации Г.В. Резапкиной содержит 30 вопросов инженерной направленности [3]. Автором было внесено изменение в формулировку ответов на вопрос №27, которые стали звучать более корректно с точки зрения физических терминов.

Результаты тестирования приведены на рис. 2. В целях нормализации данных, исключения выбросов и упрощения восприятия на графике даны квартили результатов каждой группы классов.

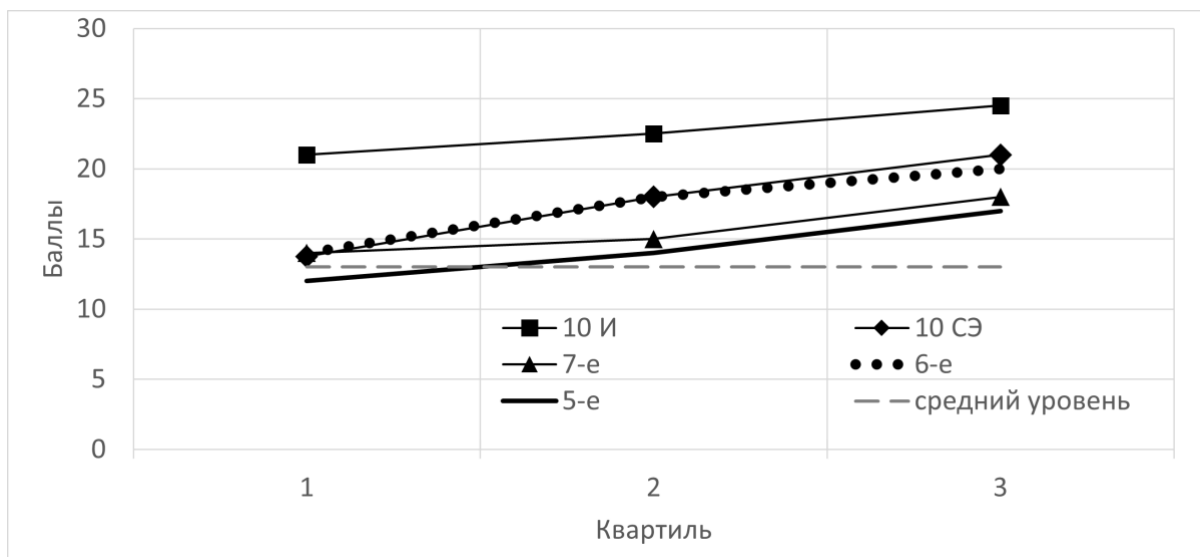


Рис. 2. Тестирование по методике Беннетта

Выводы по данному тестированию:

1. Инженерный класс (10 И) ожидаемо показал лучшие результаты.
2. 6-е классы показали результат практически идентичный 10-му гуманитарному классу, хотя это были обычные классы без инженерной направленности.

3. 7-е классы «провалились» почти до уровня 5-х классов, что может говорить о прохождении пика интереса к инженерной сфере в 6-м классе и потере мотивации без целенаправленного развития инженерного мышления.

4. $\frac{3}{4}$ обучающихся 5-х классов и все остальные целиком находятся на среднем уровне (13 баллов) или выше. С учётом того, что этот стандартный средний уровень даёт Г.В. Резапкиной для старшеклассников, можно говорить о вполне достаточной механической понятливости у обучающихся для пропедевтики инженерного образования уже в 5-м классе.

Общие выводы по исследованию можно заключить в следующих тезисах: пропедевтику инженерного образования целесообразно начинать в 5-м классе; инженерное образование является базовым для развития универсальных когнитивных способностей ребёнка, нельзя сводить его задачи только к профориентированию; необходимо изменение содержания уроков технологии в сторону изучения современных промышленных технологий, к примеру 3D-моделирования и лазерного оборудования.

Конечно, данные выводы требуют подтверждения дальнейшими исследованиями, но их направление, определённое этой работой, представляется правильным.

Список литературы

1. Дзюбенко И.Б. Экспоненциальная скорость развития технологий [Электронный ресурс] // Научные междисциплинарные исследования. 2020.

№6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eksponentsialnaya-skorost-razvitiya-tehnologiy> (дата обращения: 19.03.2022).

2. Прогрессивные матрицы Равена: методические рекомендации /сост. и общая редакция О.Е. Мухордовой, Т.В. Шрейбер. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. – 70с.

3. Резапкина Г.В. Экспресс-диагностика профессиональных интересов и склонностей учащихся 8-9 классов [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / Информ.-аналитический центр (ИНЦ) Департамента образования г. Москвы, Б-ка Гор. центра профориентации. - Москва : Гос. образовательное учреждение "Информ.-аналитический центр", 2010. URL: <https://docplayer.com/27618855-Ekspress-diagnostika-professionalnyh-interesov-i-sklonnostey-uchashchih-sya-8-9-h-klassov-metodicheskie-rekomendacii.html> (дата обращения: 19.03.2022).

4. English L., Moore T. Early Engineering Learning. Singapore : Springer Nature Singapore Pte Ltd., 2018. – Chap. 1-9. – P. 1-201. – ISSN 2213-9281. – DOI : 10.1007/978-981-10-8621-2

5. WorldSkills Russia / Региональный координационный центр, Москва [Сайт] URL: <https://worldskills.moscow/> (дата обращения: 19.03.2022).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА

Поставнев В.М.

доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: PostavnevV@mgpu.ru

Поставнева И.В.

доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: PostavnevaIV@mgpu.ru

ЕВРОПЕЙСКАЯ ТРАДИЦИЯ ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

В статье обосновывается актуальность осмысления и интеграции в образовательную практику столичного региона опыта европейских стран по оказанию психологической поддержки одаренным детям. Отмечается, что несмотря на отсутствие единой общепризнанной концепции обучения одаренных детей, различные подходы стран Европы к обучению и развитию одаренных детей объединены основополагающим принципом, предполагающим, что особые образовательные условия не должны выделять одну группу детей с ущербом для других. Данное обстоятельство придает европейскому опыту создания условий сохранения и развития потенциала детей с высокими способностями особую привлекательность. Цель исследования – показать специфику подходов стран Евросоюза к поддержке одаренных детей и их реализации в образовательной практике.

Ключевые слова: одаренный ребенок, детская одаренность, поддержка одаренных детей, европейский опыт поддержки одаренности.

Введение. В системе образования современной России, начиная с 2003 года, активно происходили интеграционные процессы, предполагавшие ориентацию образовательной политики Российской Федерации на вхождение в образовательное пространство Европы. Одним из значимых направлений образовательной политики Евросоюза является реализация рекомендаций Саламанкинского постановления, которые определяют право детей на образование, отвечающее их способностям и интересам. Несмотря на то, что в Евросоюзе нет единой общепризнанной концепции обучения одаренных детей, различные подходы стран Евросоюза к обучению и развитию одаренных детей объединены основополагающим принципом, предполагающим, что особые образовательные условия не должны никак выделять одну группу детей с ущербом для других. В этой связи представляется целесообразным критический анализ опыта стран Евросоюза по созданию условий сохранения и развития человеческого потенциала

различных категорий обучающихся, в том числе, потенциала детей с высокими способностями. Опыт стран Евросоюза, направленный на обеспечение благоприятных условий обучения и развития одаренных детей через специальное обучение педагогов и других специалистов сферы образования, особенно актуален для столичного региона в силу высокой концентрации активного населения и наличия крупных образовательных комплексов. Обогащение специальной подготовки действующих и будущих специалистов системы образования опытом реализации различных подходов стран Европы к работе с одаренными детьми позволит расширить их представления о содержании и организации поддержки одаренных детей.

Цель исследования. Показать специфику подходов стран Евросоюза к поддержке одаренных детей и их реализации в образовательной практике.

Методы. Настоящее исследование является теоретическим и в качестве основного инструмента исследования использовался метод анализа теоретических источников, в которых представлен опыт стран Европы по поддержке одаренных детей. Рассмотрение подходов, получивших распространение в странах Европы к оказанию поддержки одаренным детям сквозь призму отечественной научной традиции и сложившейся в России практики, позволит скорректировать современное понимание этих процессов и будет способствовать интеграции опыта Европы в образовательную практику Российской Федерации. Теоретико-методологическую основу исследования подходов составляют концептуальные положения отечественной традиции исследования феномена детской одаренности (Н.С. Лейтеса, Д.В. Ушакова, А.И. Савенкова и др.), которые предполагают рассматривать опыт поддержки одаренных детей в контексте конкретных культурно-исторических условий развития (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов).

Результаты и их обсуждение. Теоретическое и практическое освоение проблемы различий между людьми в их способностях к различным видам деятельности имеет основательную научную традицию в отечественной психологии и образовании (исследования Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, Н.С. Лейтеса, Д.В. Ушакова, А.И. Савенкова и др.). Однако только в настоящее время практическая работа по организации поддержки развития и обучения одаренных детей приобрела государственный характер и перешла в плоскость практической реализации. В этом направлении российскими исследователями и практиками получены интересные результаты [2, 3, 9, 10]. Так, в работах А.И. Савенкова, Л.И. Ларионовой подробно рассматриваются психолого-педагогические условия, способствующие реализации потенциала одаренных детей в образовательных организациях и семье. Авторы детально раскрывают факторы риска социализации и развития детской одаренности в различных условиях

обучения. Анализируется опыт работы с одаренными детьми и подростками в условиях временных детских коллективов по типу «Сириус» [4, 7, 8].

Как отмечает Л.В. Попова, страны Европы всегда достаточно осторожно подходили к постановке проблем обучения одаренных детей. Так, только в 1994 году появились рекомендации правительствам Евросоюза в этой области, принятые Европарламентом. Еще большую осторожность в этом вопросе проявила Франция, где образование одаренных детей стало предметом обсуждения на государственном уровне только в 2002 году [6]. В ряде стран Европы, прежде всего северной Европы, получил распространение инклюзивный подход к проблеме детской одаренности, который предполагает улучшение образования для всех детей так, чтобы одаренные могли оставаться в общеобразовательных школах и иметь возможность реализовывать себя наилучшим образом через дифференциацию и индивидуализацию обучения. Авторы такой модели полагают, что таким образом решаются вопросы социализации детей и их эмоционального благополучия.

В настоящее время в странах Европы культивируются два подхода к организации работы с одаренными детьми: экстенсивный и интенсивный. Экстенсивный подход предполагает оценку одаренности специальными диагностическими инструментами, процедуры отбора, проведение олимпиад и соревнований. При этом делается акцент на углубленную подготовку по специальным программам в специальных центрах. Следует отметить, что системы работы с одаренными детьми в формате экстенсивного подхода отличаются высокой стоимостью, низкой пластичностью, и не оказывают существенного воздействия на всю систему образования. В «поле зрения» такой системы оказывается только часть одаренных детей с заранее заданным типом одаренности.

Иные возможности для охвата и развития потенциала каждого ребенка предполагает интенсивный подход к работе с одаренными детьми. Прежде всего, это открытость системы и ориентированность на удовлетворение образовательных потребностей детей, не предполагающей градации детей и нормирования их достижений. Интенсивный подход характеризуется большей легкостью и мобильностью, реализуется преимущественно за счет гуманитарных технологий. Эффективность такого подхода к работе с одаренными детьми признается более высокой, поскольку вложения в подготовку педагогических кадров самым существенным образом отражаются на состоянии всей системы образования.

Анализ зарубежных обзоров по проблеме поддержки одаренных детей в Европе показал их последовательное движение в направлении интенсивного подхода. В странах Евросоюза применяются различные модели идентификации одаренных детей и их поддержки. Поэтому участие педагогов, психологов и родительской общественности, их готовность адекватно реагировать на запросы одаренных детей существенно различается в странах

центральной Европы, Скандинавских странах и странах восточной Европы [6]. В целом тенденция ориентации на гуманитарные образовательные технологии нашла свое отражение в рекомендациях Совета Европы в данной сфере, а именно:

- обеспечить законодательную поддержку особых образовательных потребностей одаренных детей;
- развивать исследования по идентификации одаренных детей, изучению природы успеха и причин недостаточной школьной успеваемости одаренных детей;
- обеспечивать всех учителей информацией об одаренных детях, тренингами по взаимодействию с ними;
- создать особые условия для одаренных детей в обычной школьной системе (инклюзивное образование);
- принимать меры по устранению негативных последствий выделения отдельных детей в качестве одаренных или способных;
- поощрять обсуждения и исследования среди психологов, социологов и учителей на тему смутного и относительно неопределенного понятия одаренности.

Признание европейскими учеными особой роли родителей и педагогов в обеспечении условий развития одаренных детей отмечают как зарубежные, так и отечественные исследователи [1, 5]. В частности, Н.В. Мешкова отмечает, что «...без разъяснительной работы с родителями, целенаправленной подготовки учителей и психолого-педагогического сопровождения в образовательных программах реализация имеющегося потенциала в академических достижениях возможна только у тех одаренных, для кого были созданы подходящие социоэмоциональные условия в семье и школе» [5, с. 37]. В этой связи логична интеграция научных идей и опыта практической работы ученых Европы в исследовательскую повестку и практическую работу отечественных исследователей и практиков по проблеме поддержки детской одаренности.

Заключение. Интеграция идей отечественных и зарубежных исследователей и практиков представляется продуктивной по следующим направлениям: формирование у студентов педагогического университета базовых представлений о европейских моделях поддержки обучения и развития одаренных детей; освоение преподавателями и научными работниками педагогических вузов, педагогами и педагогами-психологами образовательных организаций Российской Федерации образовательных практик работы с одаренными детьми, получивших признание в странах Европы; формирование познавательного интереса у студентов колледжей и старшеклассников к европейскому опыту поддержки развития и обучения одаренных детей; ознакомление представителей родительского сообщества,

заинтересованных в расширении своих представлений о различных моделях поддержки развития и обучения одаренных детей с опытом стран Европы.

Список литературы

1. Грауманн О. Исследование проблем детской одаренности в Германии // Науч. электрон. ежеквартальный жур. Непрерывное образование: XXI век. Вып. 3 (7). 2014. 14 с.
2. Двойнин А.М. Когнитивные предикторы академической успешности у дошкольников и младших школьников / А.М. Двойнин, А.И. Савенков, В.М. Поставнев, Е.С. Троицкая // Вопр. психологии. 2020. № 6. С. 106-116.
3. Ларионова Л.И. К проблеме изучения психического здоровья одаренных детей // Дети. Общество. Будущее. Сб. науч. ст. по материалам III Конгресса «Психическое здоровье человека XXI века». М., 2020. С.32-34.
4. Ларионова Л.И. Риски адаптации одаренных обучающихся // Психология одаренности и творчества. Сб. науч. тр. II Междунар. науч.-практич. онлайн-конференции. 2020. С. 16-22.
5. Мешкова Н.В. Зарубежные исследования одаренности: социально-психологический аспект // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 1. С. 26-44.
6. Попова Л.В. Образование одаренных детей и молодежи: государственная политика европейских стран // Психологическая наука и образование 2011. № 4. С. 56-61.
7. Савенков А.И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества// Психология. Жур. Высшей школы экономики. 2013. № 4. С. 94.
8. Larionova L.I. The development of self-regulation in gifted adolescents in the educational center "SIRIUS"/ O.V. Tsaplina, O.M. Zverev, D.V. Mikhaleva, M. Karaivanova //SHS Web of Conferences. International Scientific and Practical Conference "Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks".2020. С. 3008.
9. Savenkov A., Karpova S.I., Sukhova E.I. Model of development of children's giftedness in the russian education system. 2018. Т. 55. № 2. С. 74-84.
10. Смирнова П.В. Мировой опыт идентификации метакогнитивных компетенций педагога в ходе профессионального становления и работы с одарёнными учащимися / П.В. Смирнова, В.П. Песков // Acta Biomedica Scientifica (East Siberian Biomedical Journal). 2022. Т. 7. № 1. С. 139-146.

Двойнин М.Л.

*к.пед.н., доцент Омского государственного педагогического
университета, г. Омск.*

E-mail: dep-sport@omgpi.ru

Двойнин А.М.

*к.псих.н., доцент Национального исследовательского университета
«Высшая школа экономики», г. Москва,*

доцент ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: alexdvoinin@mail.ru

РАЗВИТИЕ АРТИСТИЗМА В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ

В статье рассматривается такая составляющая педагогического мастерства учителя как артистизм. Приводится ряд признаков, которые по мысли исследователей (О.С. Булатова, С.Д. Якушева) сближают педагогическую и актерско-режиссерскую деятельности. Отмечается проблема недостаточной профессиональной подготовки будущих учителей в плане артистизма. Приводятся некоторые признаки парадигмы «перформативного обучения» (“performative teaching”), основывающейся на понимании преподавания как искусства. Описывается ряд поведенческих недостатков, которые ставят учителя в невыгодную позицию и которые могут быть исправлены при помощи артистической психотехники: закрытость и однообразие позы в течение учебного занятия; невыраженность позы активного слушания во время общения с обучающимися и отсутствие визуального контакта; поворот к обучающимся спиной во время общения; монотонность двигательной активности; нерациональное использование пространства аудитории для перемещений; гиперактивность; неестественность или отсутствие легкости походки, несбалансированность походки; непривлекательный внешний вид; раздражающая речь; общая речевая бедность; неприветливое выражение лица; демонстрация ложного авторитета и компетентности, гипертрофия имиджа; неравномерное уделение внимания обучающимся; проявление симпатий и антипатий по отношению к обучающимся. Приводятся некоторые психотехнические игры и задания для развития артистизма учителя, перечисляются границы приемлемости театрализации учебных занятий. Указывается на необходимость учителю быть не только в хорошей творческой, но и физической форме; наблюдать за реальной актерской игрой, рефлексирова свои ключевые артистические дефициты и перенимая некоторые приемы актерской техники.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, учитель, артистизм, театрализация

Педагогическое мастерство учителя – необходимое условие обеспечения эффективности образовательной системы. Вместе с тем в условиях кратного увеличения темпов изменений в образовании роль педагогического мастерства учителя становится еще более значимой. Оно позволяет учителю на базовом уровне организации педагогического процесса сгладить негативные и усилить позитивные эффекты трансформационного процесса; быстро адаптироваться к изменениям самому и помочь в адаптации обучающимся; сохранить преемственность, баланс между образовательными традициями и инновациями. Другими словами, мастерство педагога становится фактором, фундирующим образовательный процесс на нижних этапах его организации.

Известные педагоги, рассуждая о педагогическом мастерстве учителя, нередко отмечали в качестве важной его составляющей *артистизм* (Ю.П. Азаров, В.А. Загвязинский, И.А. Зязюн, А.С. Макаренко и др.). В современной педагогике профессиональная значимость артистизма педагога подчеркивается многими авторами (О.С. Булатова, О.В. Павлова, Н.А. Подчалимова, Е.А. Ткачева, С.М. Яковлюк, D.C. Blumenfeld-Jones, E. Piazzoli и др.).

О.С. Булатова [1] и С.Д. Якушева [3] выделяют ряд признаков, сближающих педагогическую и актерско-режиссерскую деятельности: живое сотрудничество и общение индивидуальностей; личность творца как инструмент воздействия; вызов определенного переживания у партнера; общность переживаний у актера и зрителя, а также учителя и ученика; динамичность результатов совместного творчества; наличие элементов в работе, не поддающихся автоматизации; разнообразие программ деятельности; обстановка публичности; возможности импровизации; зрелищность и т.п.

Вместе с тем в современной профессиональной подготовке будущих учителей не всегда акцентируются возможности театрализации педагогического процесса и повышения педагогического мастерства посредством развития артистизма.

T. Carni & E. Tamir, размышляя о современном ландшафте подготовки учителей, отмечают, что образовательные программы и с точки зрения их содержания, и методического инструментария в основном заточены на формирование одного из трех типов идеального учителя: интеллектуала, мастера-ремесленника, артиста [5]. При этом утверждается, что тип учителя-артиста в нынешних образовательных реалиях незаслуженно недооценен и носит периферийный статус [5].

Некоторые авторы склоняются к рассмотрению педагогической деятельности в принципе как искусства, а не как технологии. Так, A. Bellezza предлагает развивать артистизм учителя и повышать его сценическую компетентность не с целью внесения педагогом элементов театрализации в

образовательные технологии, а для дальнейшей реализации новой парадигмы в преподавании – «перформативного обучения», или «преподавания-выступления» (“*performative teaching*”) [4]. Автор выделяет несколько признаков данной парадигмы: преподавание как искусство – это сценическое событие, которое не может быть оторвано от художественных, эстетических переживаний; нахождение объяснения, открытие нового и развитие возможны только через осмысленную встречу с многообразием; учителя и ученики – актеры, режиссеры, авторы и зрители в реальности, которая постоянно пересматривается, обсуждается и интерпретируется и т.п. [4]

Однако нередко школьная образовательная практика исходит из иных парадигмальных соображений, например, строится в русле компетентностного подхода и др. В этих условиях роль артистизма учителя для достижения образовательных целей не следует приуменьшать. Его недооценка приводит к негативным образовательным эффектам или снижению результативности педагогического процесса. Поскольку отношение обучающихся к учению во многом опосредствовано их отношением к личности учителя, педагогу, как и актеру, необходимо привлекать к себе внимание, вызывать интерес к учебному предмету и своей личности.

Проведенные нами наблюдения за учителями в различных педагогических ситуациях показывают ряд поведенческих недостатков, которые ставят учителя в невыгодную позицию и которые могут быть исправлены при помощи артистической психотехники:

- закрытость и однообразие позы в течение учебного занятия (сидя за столом, стоя);
- невыраженность позы активного слушания во время общения с обучающимися и отсутствие визуального контакта;
- поворот к обучающимся спиной во время общения;
- монотонность двигательной активности (однообразие жестикуляции и передвижений);
- гиперактивность;
- нерациональное использование пространства аудитории для перемещений (хождение по ограниченным зонам, нерациональным траекториям и др.);
- неестественность или отсутствие легкости походки (шаркая, шлепая ногами и др.), несбалансированность походки (несоразмерный шаг)
- непривлекательный внешний вид (неаккуратная или несоответствующая ситуации одежда, прическа, плохая осанка и др.);
- раздражающая речь (избыточно высокий или низкий темп речи, неадекватная громкость голоса, многословность, обилие речевых ошибок, слов-паразитов, плохая дикция);

- общая речевая бедность (не использование или однообразие вербальных поощрений, ограниченная образность речи, речевые штампы и т.п.);
- неприветливое выражение лица (хмурый взгляд, отсутствие улыбки);
- демонстрация ложного авторитета и компетентности, гипертрофия имиджа;
- неравномерное уделение внимания обучающимся;
- проявление симпатий и антипатий по отношению к обучающимся.

Для исправления подобных недостатков учителю необходимо развивать артистизм. В отличие от актера, который может убедительно играть отрицательные роли, амплуа учителя – однозначно быть положительным «героем». Основу артистизма составляют внешняя выразительность, обаяние и пластичность; своеобразие вербальных и невербальных средств общения; развитая фантазия, образное мышление и хорошая память; чувство юмора; способность к импровизации; творческая самоотдача. Для развития артистизма учителю следует придавать импровизационный характер своим педагогическим действиям, которые тем не менее должны быть подготовлены и осмысленны. Речь педагога должна быть грамотной, образной и понятной обучающимся, приятной по темпу, громкости, плавности. Жестикуляция и мимика должны быть умеренными и не однообразными, осанка – прямой, а походка – пластичной.

В целом, учителю необходимо задействовать свои индивидуальные возможности для достижения эффекта фасцинации (обаяния).

Развитию артистизма способствуют следующие психотехнические игры и задания [2]:

- танцевальные движения (под музыку и без неё);
- исполнение песен (про себя, вслух, индивидуально, в хоре);
- саморегуляция эмоциональных состояний (самоубеждение, самовнушение, аутогенная тренировка);
- снятие мышечных зажимов (с помощью занятий физической культурой);
- выполнение этюдов (проигрывание педагогических и жизненных ситуаций);
- тренировка взгляда (выражение различных эмоций, устойчивость взгляда);
- изображение мимикой и пантомимикой различных психических состояний (удивление, страх, доверие, внимательность и др.);
- упражнения на синхронность и точность передачи информации (зеркальное отражение);
- упражнения на овладение культурой и техникой речи (коррекция типичных речевых ошибок, скороговорки, повторение фраз и слов с различными эмоциональными оттенками).

Подобно тому, как в спектакле, актеру необходимо хорошо знать текст, так же и учителю нужно владеть текстовым материалом учебного занятия,

доносить обучающимся подтекст, допускать недосказанность, делать паузы в речи, чувствовать партнеров по общению, соблюдать очередность ролевого поведения, преодолевать неловкие ситуации, импровизировать.

При этом театрализация, требующая от учителя перевоплощения, имеет свои границы, которые задают ролевой диапазон педагога. Театрализация приемлема пока:

- она естественна и соответствует актуальности учебной ситуации;
- не деформируются задачи и содержание учебного занятия;
- актерская игра не становится самоцелью и средством самоутверждения учителя;
- взаимодействие учителя и обучающихся релевантно их ожиданиям;
- мера творческих усилий учителя соразмерна творческому потенциалу обучающихся.

Очевидно, что для проявления и развития артистизма учителю необходимо быть не только в хорошей творческой, но и физической форме, что требует дополнительных усилий и работы над собой. В этом могут помочь систематические занятия физической культурой и здоровый образ жизни. Разумеется, с поправкой на возрастные и индивидуальные особенности, а также возможности здоровья и условия жизнедеятельности учителя.

В заключение, отметим, что психологией выявлена значимая роль так называемого викарного научения (А. Бандура), которое представляет собой научение через наблюдение за действиями других и последствиями их действий. Поэтому одна из возможностей повышения собственного артистизма учителя – это наблюдения за театральной игрой актеров. Наблюдения за телесными движениями и перемещениями на сцене, речевой культурой, вживанием в образ позволяют учителю отрефлексировать свои ключевые артистические дефициты и перенять некоторые приемы актерской техники, повысив таким образом уровень своего профессионального мастерства.

Список литературы

1. Булатова О.С. Педагогический артистизм. М.: Академия, 2004. 240 с.
2. Гройсман А.Л. Психогигиена творческого труда студентов театральных вузов. М.: ГИТИС, 1982. 111 с.
3. Якушева С.Д. Артистизм – компонент творческой индивидуальности педагога // Вестник МГУ. Серия 20. Педагогическое образование. 2009. № 4. С. 67–79.
4. Bellezza, A. (2020). Developing performative competence and teacher artistry: A pedagogical imperative in the multicultural classroom. *L2 Journal*, 12(3), 23–42. <https://doi.org/10.5070/L20046068>

5. Carmi, T., & Tamir, E. (2020). Three professional ideals: where should teacher preparation go next? *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1805732>

Абысова В.А.

старший методист БОУ Школа №1412,

аспирант ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: yabysova@mail.ru

Семенов И.Н.

профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ, д.псих.н.,

E-mail: i_samenov@mail.ru

РАЗРАБОТКА И ТРАНСЛЯЦИЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ИННОВАЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье в русле разработки социокультурного проекта развития элементов человеческого капитала одаренных учащихся обобщаются и распространяются среди учителей психолого-педагогические примеры формирования такого его компонента, как физико-техническое мышление в дошкольном и начальном инновационном образовании на материале обучения детей решению инженерных задач на экспериментально-лабораторной площадке.

Ключевые слова: инновационное образование, одаренные дети, формирование мышления, человеческий капитал, педагогический опыт.

В «Институте педагогики и психологии образования» МГПУ ведутся различные психолого-педагогические исследования [7 и др.], направленные на разработку путей и методов [6] совершенствования российского образования, в т.ч. в условиях столичного мегаполиса. Инновационный опыт их внедрения в образовательную практику вызывает интерес у педагогической общественности [1], что делает актуальной его информационную трансляцию [11]. Важным направлением научно-педагогической деятельности департамента психологии (начальник департамента В.М. Поставнёв) этого института является руководимое его директором А.И. Савенковым психолого-педагогическое изучение развития исследовательской деятельности одаренных детей [7 и др.]. Одной из форм реализации этого направления служит разработанный с позиций научной школы рефлексивной психологии творчества [8] социокультурный проект развития элементов человеческого капитала [12] обучающихся как субъектов современного образования в контексте его модернизации и цифровизации [9]. Разработанная нами

общепсихологическая концепция [8] развития человеческого капитала и опыт ее психолого-педагогической реализации [9] в непрерывном инновационном образовании докладывался и обсуждался на различных международных и всероссийских научно-практических конференциях [2; 4; 9 и др.] и семинарах (в ИП РАН, ПИ РАО, МГПУ, МПГУ, НИУ ВШЭ и др.), что вызвало интерес и понимание у специалистов.

Теоретико-методологические основы этого проекта начали разрабатываться еще в 2010-е гг. в социокультурном контексте развития человеческого капитала посредством бизнес-образования менеджеров быстроразвивающихся организаций [3]. Психолого-педагогическая реализация проекта ведется на рубеже 2010-20120-х гг. на таких основных ступенях непрерывного профессионального образования, как дошкольное, среднее, высшее, последипломное [6; 10; 12], в т.ч. включающее переподготовку учителей [9]. Ввиду ключевого значения раннего когнитивного развития детей для дальнейшего формирования их способностей (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Л.Ф. Обухова, Н.Н. Поддьяков, А.И. Савенков, А.А. Смирнов, В.Д. Шадриков и др.) и человеческого капитала [4], остановимся на психолого-педагогическом опыте [12] формирования его элементов на материале обучения старших дошкольников и младших школьников [4] решению творческих инженерно-технических задач.

Интерес к воспитанию современного ребёнка и актуальным тенденциям [1] его развития по формированию естественно-научной грамотности и инженерного мышления не ограничивается географией городов или регламентом администрирования. Наши коллеги – представители, как государственных дошкольных образовательных организаций, так и частной практики – имеют возможность, наблюдая за дошкольниками в ходе выполнения практических лабораторных работ, погружаться в атмосферу специально организованной педагогом поисково-исследовательской деятельности, во время партнёрских встреч, которые активно организует и проводит старший методист ГБОУ «Школа № 1412» В.А. Абысова [2] на базе естественно-научной дошкольной лаборатории «Хочу всё знать». В плане практической организации инновационного обучения детей эта школа использует актуальные методические рекомендации [5] по взаимодействию дошкольного и начального образования.

Так, в 2021–2022 учебном году в Москве были организованы встречи, использующих эти рекомендации, [5] педагогов и руководителей из ряда городов (Казань, Екатеринбург, Красноярск, Сочи, Ростов, Севастополь, Калининград, Электросталь, Иркутск, Ярославль, Воронеж, Якутск, Коломна, Сергиев Посад, Красноармейск, Пушкино, Коммунарка) и Республики Кыргызстан. В общей сложности состоялось десять встреч с демонстрацией практикума обучения детей в условиях специально спроектированной

естественнонаучной среды инновационного образования. Профессиональный интерес работников образования вызвали выступления В.А. Абысовой, поделившейся психолого-педагогическим опытом – разработки с И.Н. Семеновым психолого-педагогического проекта [2; 9; 12] формирования человеческого капитала обучающихся – на международных образовательных площадках в гг. Екатеринбург и Казань, а также на практических семинарах в гг. Коломна и Сергиев Посад в 2022 году.

В рамках II Международного Форума педагогов дошкольного образования «Дошкольники России» (г. Екатеринбург: 08.02 – 10.02.2022) В.А. Абысовой была представлена тема «Актуальные проблемы социализации дошкольников в условиях инновационного образования» с проведением практикумов по ознакомлению с методикой организации [5] поисково-исследовательской деятельности дошкольников по развитию инженерного мышления в условиях естественно-научной лаборатории «Хочу всё знать» столичной школы №. 1412.

На Всероссийской конференции руководителей и специалистов дошкольных организаций «Дошкольное образование – 2022» (г. Казань: 13.04. – 15.04. 2022) в рамках программы «Круглого стола» по обмену опытом между образовательными организациями В.А. Абысовой был продемонстрирован передовой подход к практике развития человеческого капитала в дошкольном возрасте на примере темы «Создание эффективной образовательной среды для формирования естественнонаучной грамотности дошкольников». При этом В.А. Абысова презентовала разработанный с И.Н. Семеновым практический психолого-педагогический подход [2] к формированию инженерно-технической деятельности детей (начиная с 3 лет) и обосновала его интеграцию в содержание основной образовательной программы начального общего образования.

Важно отметить, что с марта 2022 г. столичные педагоги-дошкольники ориентируются в своей деятельности на выполнение задач «Стандарта деятельности государственных образовательных учреждений, подведомственных Департаменту образования и науки города Москвы». Исходя из этого, педагоги нацелены создавать психолого-педагогические условия для формирования естественнонаучной грамотности дошкольников с реализацией преемственности содержания и технологий дошкольного и начального общего образования, обеспечивая успешную предшкольную [10] подготовку детей, в том числе – к школе с учетом эффективного использования ресурсов предметной, развивающей среды [11] дошкольных групп.

В связи с этим, в соответствии с регламентом межведомственного взаимодействия В.А. Абысова приняла участие в общегородском селекторе Департамента образования и науки г. Москвы для заместителей директора по содержанию и качеству образования (который проходил 6 апреля 2022 г. на

площадке ДОНМ при поддержке «Московского центра качества образования»). Здесь были представлены методические разработки содержания образовательной программы с иллюстрацией алгоритма взаимодействия административной команды при разработке и реализации образовательного модуля естественнонаучного цикла для обучения детей дошкольного возраста на примере лаборатории раннего инженерного образования «Хочу всё знать».

В ситуации обновления образовательной парадигмы весьма значимой для практической реализации проекта является позиция открытого диалога на профессиональном языке с педагогическим и научным сообществом. Этот предметно-рефлексивный диалог осуществляется посредством участия В.А. Абысовой и И.Н. Семенова в научно-практических конференциях, организованных столичными и региональными вузами МГПУ, МПГУ, ПИ РАО, УГТУ, ИП РАН [2; 4; 8; 9]. За период 2021/2022 учебного года В.А. Абысова являлась докладчиком и спикером круглого стола на конференциях [1; 3 и др.]. В качестве спикера В.А. Абысова участвовала в Международной научно-практической конференции «От научных исследований к образовательной политике, организованной Академией образования Министерства Просвещения РФ. Здесь ею был представлен стендовый доклад «Инновационная образовательная стратегия развития дошкольников в современных условиях» с иллюстрацией формирования элементов человеческого капитала дошкольников посредством обучения решению физико-технических задач [2] в экспериментальной лаборатории «Хочу всё знать» столичной школы №1412..

Таким образом, проведенная в русле инновационной психолого-педагогической стратегии [9] разработка и трансляция инновационного опыта [11; 12] передовой образовательной практики позволяет расширять горизонты профессионального взаимодействия и обогащать педагогический арсенал актуальными знаниями, передовыми технологиями и перспективами реализации прогрессивной траектории развития и обновления содержания современного дошкольного образования.

Список литературы

1. Абысова В.А. В веке стремительно меняющихся технологий // Учительская газета. – 2019. – № 16. – 10 сентября.
2. Абысова В.А., Семенов И.Н. Развитие в инновационном образовании инженерно-физического мышления дошкольников как элемента их человеческого капитала. // Шамовские педагогические чтения. Сборник XIV Межд.научн.-практич.конф. В 2-х частях. Ч. 2-я. – М. : МПГУ, 2022. С. 423-426.

3. Антонова Н.В., Бентон С., Семенов И.Н. Бизнес-психология в международной перспективе: коллективная монография / Отв. ред.: Н. Л. Иванова. – М.: НИУ ВШЭ, Университетская книга, 2017. С. 252-279.

4. Гришин И.С., Семенов И.Н., Абысова В.А. Формирование естественнонаучного мышления одаренных учащихся старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Психология одаренности и творчества. Материалы II-й межд. научн.-практич.конф. ИППО. – М.: МГПУ, 2021.

5. Естественнонаучные и инженерно-технические лаборатории для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Методические рекомендации. –М.: Институт новых технологий, 2021. - 144 с.

6. Поставнёв В.М., Поставнёва И.В., Двойнин А.М., Романова М.А. Общие и частные когнитивные способности как предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». — 2020. — № 4 (54). — С. 64–73.

7. Ларионова Л.И., Савенков А.И., Семенов И.Н. Концептуально-персонологическая дифференциация основных направлений современной психологии и педагогики одаренности. // Психология одаренности и творчества. Сборник III-й межд. научн.-практич.конф. ИППО. / Отв. ред. Л.И. Ларионова, А.И. Савенков. – М: МГПУ, 2021.

8. Семенов И.Н. Панорама и тенденции рефлексивной психологии развития творчества и ментальных ресурсов человеческого капитала // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен. Материалы межд. научн.конф. / Отв. ред. академик РАН А.Л. Журавлев и др. – М.: ИП РАН, 2020. С. 104-111.

9. Семенов И.Н. Системно-деятельностная стратегия психолого-педагогического исследования человеческого капитала одаренных учащихся и педагогов. // Новая психология профессионального руда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию. Материалы XVII-й межд. научн.-практич.конф. / Отв. ред. Л.М. Митина. – М. : ПИ РАО, 2021. С. 64-67.

10. Семенов И.Н. Рефлексивно-деятельностная система учебно-методических средств развития человеческого капитала в дошкольном образовании. // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2021. № 4. С. 32-38.

11. Семенов И.Н., Гришин И.С. Философско-психологические аспекты рефлексивно-педагогического развития человеческого капитала в процессе информационной цифровизации образования // Мир психологии. 2021. № 1-2. С. 20-33.

12. Семенов И. Н., Иванов С. В. Опыт рефлексивно-психологического обеспечения развития человеческого капитала на базе работы с одаренными учащимися. // Мир психологии. 2019. № 1. С. 246-264.

Бричикова Т.Е.

МБДОУ «Детский сад №23 Чебурашка»

г.о. Королёв Московской области,

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

Научный руководитель к.псих.н., доцент Кукушкина Ю.А.

E-mail: BrichikovaTE672@mgpu.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье освещается актуальная тема детско-родительских отношений в семье дошкольников с общим недоразвитием речи. На основе анализа научной литературы показывается взаимосвязь детско-родительских отношений и позиции родителей, занимаемых ими по отношению к ребенку, а также влияние стилей воспитания ребенка в семье и их взаимосвязь с социализацией дошкольника с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: социализация дошкольников, общее недоразвитие речи, детско-родительские отношения, семья.

В настоящее время не подлежит дискуссии необходимость создания особых условий для развития личности ребенка с особыми образовательными потребностями в дошкольной образовательной организации [5, 6]. Ставятся и решаются цели, не просто сформировать навыки коммуникации, успешно интегрироваться в современное общество, но и развитие личностных качеств, повышение качества жизни и приобретение жизненного опыта. Анализируя работы, посвященные теме социальной адаптации, мы видим, что процесс приспособления к новым условиям у таких детей протекает сложно [3, с.83].

Особенно трудно приходится детям с общим недоразвитием речи. Когда ребенок оказывается в дошкольном учреждении, его психика испытывает колоссальную нагрузку, а ребенок с общим недоразвитием речи сталкивается еще и с невозможностью объяснить свои переживания. В этой связи возникает вопрос, чем обусловлена успешная адаптация такого дошкольника, зависит ли она от стиля семейного воспитания, какие факторы на нее влияют, связана ли она с межличностными отношениями детей и родителей. Таким образом цель нашего исследования заключается в том, чтобы выявить взаимосвязь особенностей детско-родительских отношений и адаптации ребенка дошкольного возраста с общим недоразвитием речи к дошкольной образовательной организации.

Сотрудники научно-исследовательского института дефектологии (Р. Е. Левина, Л. С. Волкова, Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева и другие) раскрывают, что входит в понятие общее недоразвитие речи. Это наличие у ребенка сложных речевых отклонений,

вследствие которых происходит нарушение всех компонентов речевой системы, не затрагивая аспект интеллектуального развития. Общее недоразвитие речи у дошкольников воздействует на развитие когнитивных и психических процессов, на социальную адаптацию, проявляющееся в заниженной самооценке, неустойчивой концентрации внимания, неуверенности, обидчивости. Таким детям сложно контролировать свои действия, желая проявить настойчивость и долгое время удерживать интерес и познавательную активность [1, с.402].

Адаптация ребенка с общим недоразвитием речи к дошкольной образовательной организации определяется различными факторами, важнейшим из которых являются взаимоотношения в семье ребенка, в частности особенности детско-родительских отношений. Являясь примером для подражания во всех аспектах, в том числе становлении речевой культуры дошкольника, родители, зачастую обладающие недостаточным уровнем общей психолого-педагогической культуры и правильного отношения к речевому дефекту ребенка, уделяют мало внимания процессу формирования речи. Успехи ребенка по преодолению речевых нарушений напрямую зависят от степени включенности родителей в коррекционный процесс, их планомерное систематическое сотрудничество со специалистами дошкольной организации и воспитателями.

Неоднозначные позиции можно увидеть при анализе научной литературы в части значимости родительского отношения для социальной адаптации к условиям дошкольной образовательной организации. В исследованиях Н.М. Аксариной, В.А. Алямовской отмечается, что трудности испытывают дети из семей с повышенным вниманием взрослых к ребенку, что в новых условиях приспособления к изменяющейся окружающей среде является неблагоприятным фактором для развития респираторных заболеваний и возникновения стрессовых ситуаций. Другие ученые, такие, как Н.Н. Авдеева, Н.Д. Ватутина указывают на то, что наиболее неблагоприятный прогноз адаптации к дошкольной образовательной организации отмечается у детей из семей с нетребовательностью. По результатам исследований молодых учёных за последние годы в семьях с авторитарным и либеральным стилем воспитания у детей прослеживается недостаточная сформированность социально-коммуникативных навыков и семейной культуры, зато преобладает завышенная самооценка [7, с.356].

Такие параметры как агрессивность и тревожность практически отсутствуют или имеют средний уровень. В семьях с партнерским стилем воспитания дети, наоборот, мало агрессивны, коммуникативные, спокойные и успешно приспосабливаются к изменениям окружающей среды. В благополучных семьях с большим количеством детей также можно проследить формирование адекватной самооценки, они активные, с хорошо развитой познавательной сферой, общительны со сверстниками. Если

рассматривать родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с нарушениями речи, то здесь чаще всего мы можем увидеть стили авторитарного и либерального родительского отношения.

В исследованиях отечественных ученых термин детско-родительские отношения считается избирательной, в эмоциональном и оценочном плане, психологической связью ребенка с каждым из родителей. Отражая переживания и реакции, связанные с мировоззренческими установками, он зависит от возрастных особенностей и правильного понимания ребенком способов общения со взрослым.

Анализируя родительское отношение к детям, А. Я. Варга пишет, что «это целостная система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера ребенка, его поступков». А. Адлер считает, что «основной детско-родительских являются равенство, сотрудничество и естественные результаты. С ними связаны два центральных принципа воспитания: отказ от борьбы за власть и учет потребностей ребенка». Ю. Б. Гипенрейтер оценивает детско-родительские отношения с позиции особенностей взаимоотношений родителя и ребенка, подчеркивая важность и взаимосвязь развития личности и стиля воспитания в семье. Раскрывая специфику детско-родительских отношений, Е. О. Смирнова считает, что эмоциональная близость родителя и ребенка необходима как для одного, так и для другого в равной мере. Важной задачей которой, будет стремление оберегать от опасности, одновременно давая попыт самостоятельного взаимодействия с окружающей действительностью [4, с.83].

Разговорная речь дошкольников с общим недоразвитием речи имеет небольшой лексический запас слов. Сложные инструкции они запоминают с большим трудом, проблему представляет определенная последовательность действий, детали заданий, операции анализа, синтеза и классификации. Все это сказывается на психическом развитии ребенка, затрудняет его общение с окружающими. Такие дети часто чувствуют себя не комфортно в игре со сверстниками, испытывают проблемы во время занятий, могут быть замкнутыми, неконтактными или же наоборот вести себя агрессивно по отношению к другим детям и взрослым. Важной задачей для успешного процесса социальной адаптации и последующей социализации детей с общим недоразвитием речи служит создание условий, позволяющих им приобрести навыки коммуникации, научиться вежливо общаться, уступать и договариваться друг с другом. Для развития межличностных отношений у детей с общим недоразвитием речи необходимо обеспечить их постоянно меняющимся дидактическим материалом, способным заинтересовать и вдохновить на творчество, разнообразием форм взаимодействия с педагогами, сверстниками и семьей. Создание ситуаций, помогающих приобретению навыков регуляции своих эмоций и умением справляться с трудностями [2, 3].

Семье, воспитывающей дошкольника с общим недоразвитием речи необходимо мотивировать ребенка на контакт и общение со сверстниками, развивая его эмоционально-волевую сферу, когнитивные процессы. Его необходимо научить ставить цели, анализировать свои действия, уметь находить разные способы решения поставленных задач, не останавливаться на достигнутом, доводить начатое до конца. Отсутствие у родителей стремления и включенности в процесс развития дошкольника, обостряет у детей состояние тревожности, зажатости, провоцируют враждебный настрой и раздражение. Напротив, благоприятные взаимоотношения в семье, формирование положительного восприятия личности ребенка способствуют раскрепощению, познавательной деятельности, содействуют успешному развитию его физического и психического здоровья.

Успешность социализации дошкольников с общим недоразвитием речи зависит от непосредственного участия родителей в воспитательно-образовательном процессе, активности, креативности и самостоятельности личности ребенка, условий для успешного развития, усвоения норм и правил. Показатель успешности процесса социализации – это умение взаимодействовать с окружающими, сопереживать, эмоционально реагировать, выстраивать отношения со сверстниками и родителями, расширять области своих собственных знаний, приспосабливаться к изменениям окружающей действительности без вреда для здоровья [7].

Поводя итог сказанному, можно отметить, что семьи, в которых воспитываются дошкольники с общим недоразвитием речи, имеют определенную специфику, а именно, больше подвержены тревожности за будущее своего ребенка, в особенности если он не оправдывает их ожиданий или наоборот представлены эмоциональным равнодушием. Полярности в стилях общения с дошкольником от высокого уровня авторитарности до инфантилизма, отсутствие партнерских отношений, обуславливает проведение дальнейшего исследования для выявления их взаимосвязи с успешной адаптацией таких детей к дошкольной образовательной организации.

Список литературы

1. Васильева В.С., Зяблицева А.В. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. 2021. № 25 (367). С. 402-404. URL: <https://moluch.ru/archive/367/82533/> (дата обращения: 02.03.2022).

2. Дорошенко П. В. Теоретические аспекты изучения детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих дошкольников с нарушениями речи / П. В. Дорошенко // Новая наука и формирование культуры знаний современного человека: Сборник научных трудов / Под редакцией С.В. Кузьмина. Казань: 2018. С. 113-116.]

3. Кукушкина Ю. А. Условия эффективной реализации психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики / Ю. А. Кукушкина // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы VIII Международной научно-практической конференции, Москва, 25–26 марта 2021 года. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2021. – С. 86-90.

4. Насибуллина А. Д. Влияние родительского отношения на процесс адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к условиям инклюзивной среды дошкольной образовательной организации // Научный журнал на тему: Психологические науки, Науки об образовании «Проблемы современного педагогического образования». 2021. №73-2.

5. 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.

6. 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.

7. Смолярчук И.В. Влияние детско-родительского взаимодействия на социализацию дошкольников // Вестник ТГУ. 2009. выпуск 5 (73). С.173-180.

Дёмина И.С.

к.псих.н., педагог-психолог, ГБОУ Школа №1430 имени Героя Социалистического Труда Г.В. Кисунько, г. Москва.

E-mail: indem@mail.ru.

СЕМЬЯ, ВОСПИТЫВАЮЩАЯ РЕБЁНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, КАК РЕСУРС ПРОВЕДЕНИЯ УСПЕШНОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

В статье рассматриваются психологические особенности семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Описываются переживания родителей, связанные с рождением или появлением в семье ребёнка с особенностями в развитии, испытываемые ими состояния тревоги, стресса, механизмы психологической защиты, способы преодоления травмирующих переживаний. Раскрываются изменения семейной структуры, взаимоотношений в семьях с детьми с ОВЗ (сближение

членов или распад семьи), типа отношения к ребёнку с особенностями в развитии и его сиблингам. Семья ребёнка с ограниченными возможностями здоровья рассматривается как ресурс для его коррекции и развития. Обращается внимание на вовлечение родителей в образовательный процесс с целью оказания эффективной коррекционно-развивающей помощи ребёнку с ОВЗ. Подчёркивается важность во взаимодействии образовательного учреждения с семьями, воспитывающими детей с особенностями в развитии, понимания психологических особенностей родителей, установления контакта с ними, эмоциональной поддержки и доверительных отношений с педагогами. Рассматриваются разные варианты запроса родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, к педагогам и образовательному учреждению. Раскрываются направления работы и организационные формы работы образовательных организаций с семьями с детьми с особенностями в развитии.

Ключевые слова: семья ребенка с ОВЗ, взаимодействие с родителями, ребёнок с ОВЗ.

Семья является объектом изучения разных направлений в психологической науке. В социальной психологии изучаются структура семьи, её функции, распределение ролей. На стыке педагогической и возрастной психологии изучаются вопросы рождаемости, родительства, стили семейного воспитания, их влияние на развитие ребёнка. В клинической психологии и семейной психотерапии объектом изучения является семья в кризисной ситуации, а также имеющая членов семьи с психическими заболеваниями. В последнее время семья попадает в поле исследований в специальной психологии и дефектологии. Объектом изучения становится семья ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

Наряду с тем, что семья с ребёнком с особенностями в развитии имеет общие с другими семьями закономерности, существует определённое своеобразие взаимоотношений, семейной структуры, личностных черт родителей и т.п. Рождение или появление в семье ребёнка с особенностями в развитии существенным образом меняет жизнь такой семьи.

В настоящее время семья ребёнка с ограниченными возможностями здоровья рассматривается как реабилитационная структура и ресурс его развития. В связи с этим особенно актуальным становится организация работы с семьёй, в том числе в образовательном учреждении, которое посещает такой ребёнок.

Цель исследования. Раскрыть направления и организационные формы работы образовательных организаций с семьями детей с особенностями в развитии.

Известно, что чем раньше начинается коррекционная и развивающая работа с ребёнком, тем эффективнее она для его развития. Соответственно,

чем раньше начнётся взаимодействие с его родителями, тем эффективнее будет помощь ребёнку. Начало работы с такой семьей в рамках образовательного учреждения часто начинается с первых дней посещения ребёнком дошкольной группы. В этой связи особенно важно педагогам на уровне дошкольного образования научиться грамотно выстраивать взаимодействие с родителями ребёнка с ОВЗ.

Это взаимодействие начинается с ознакомительной встречи и последующего выстраивания контакта педагогов с родителями, понимания их потребностей и нужд. В этом плане особенно важным является понимание психологических особенностей как родителей ребёнка с ОВЗ, так и семьи в целом. Здесь в первую очередь следует учитывать психологические особенности родителей, отношение к самому факту рождения или появления в семье ребёнка с особенностями развития.

Обратимся к анализу психологического самочувствия самих родителей. Факт рождения или появления в семье ребёнка с особенностями развития может по-разному восприниматься родителями. Речь идёт об остром переживании ими стресса и психологической травматизации. Данная ситуация может приводить к срабатыванию у них различных «механизмов психологической защиты». Наиболее частые из них – отрицание, рационализация, сублимация. Действие защитных механизмов в значительной степени помогает родителям преодолеть стресс, связанный с появлением в семье больного ребёнка.

Ситуация рождения или появления в семье ребёнка с нарушениями в развитии для его родителей в некоторых случаях по остроте переживаний близка к ситуации потери близких. И переживания родителей могут проходить пять временных стадий, известных как «стадии принятия горя». От отрицания через проживание гнева, торг, депрессию к принятию ребёнка и его особенностей, возможностей, потребностей [2].

Однако не все родители проходят все стадии этих переживаний. Огромной проблемой для родителей является адекватное принятие своего ребёнка, его особенностей, трудностей, потребностей. И соответственно, адекватная оценка своих возможностей и способов преодолевать имеющиеся трудности.

Знание, понимание и принятие этих особенностей психологического самочувствия, самоощущения родителей может помочь педагогам, в т.ч. специалистам в работе с семьёй ребёнка с ОВЗ.

При организации работы с родителями ребёнка с ОВЗ следует принять во внимание факт возможных изменений в структуре семьи и во взаимоотношениях её членов. Само изменение семейной структуры при появлении ребёнка с особенностями в развитии оценивается как проявление адаптации семьи. Возможны как «позитивный», так и «негативный» эффект в адаптации семейной структуры. Позитивный эффект состоит в большем

сплочении семьи перед лицом трудностей, которые приходится преодолевать семье, принятии и совместном преодолении этих трудностей, взаимной поддержке. Именно при этом исходе семья может оказаться большим ресурсом для ребёнка. Обратный эффект – разобщение членов семьи, изменение в ролевой структуре семьи с возможным переносом ответственности за ребёнка с особенностями в развитии на мать и эмоциональной отстраненностью отца. В крайнем случае эмоциональная отстраненность от проблем ребёнка, неумение решать его проблемы может привести к распаду семьи и разводу родителей.

Также происходят изменения в типе родительского отношения к ребёнку с особенностями в развитии, заключающиеся в превалировании таких стилей семейного воспитания как гиперопека, гипоопека, потворствующая гиперпротекция и др. Кроме того, родители могут испытывать определённый дефицит знаний о способах взаимодействия с ребёнком, путях его развития и коррекции.

Определённые трудности могут возникать во взаимоотношениях родителей со здоровыми сиблингами, которых могут воспитывать в духе повышенной моральной ответственности за жизнь и здоровье больного брата или сестры.

Следует заметить, что при наличии общих тенденций, семьи с детьми с ОВЗ все разные. Степень выраженности переживаний родителей относительно «дефекта» ребёнка во многом зависит от нозологии. Чем сложнее нарушение ребёнка, тем тяжелее оно переносится родителями. В литературе отмечается, что особенно тяжелые переживания выявляются у родителей детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и РАС в связи с необратимым характером данных особенностей развития ребёнка [2, 3]. Также острота переживаний родителей зависит от первоначальной выраженности ожиданий в рождении здорового ребёнка [5].

Как показывает опыт работы, гораздо легче воспринимаются родителями речевые нарушения и соответствующий диагноз ребёнка «тяжелые нарушения речи» (ТНР), по сравнению с ЗПР, интеллектуальными нарушениями и РАС.

Многие родители не принимают реальное положение дел у ребёнка, стараются скрыть или «облегчить» его диагноз и сопутствующие заболевания. В этом случае, на первом этапе общения с такими родителями, педагогам необходимо понимать и принимать такую позицию родителей, пытаться выстроить контакт, доверительные отношения с ними. Необходимо помнить и об элементарной этике в общении с родителями. О том, что каждое неудачно сказанное слово может психологически травмировать родителей, переживающих состояние хронического стресса в связи с особенностями ребёнка.

Также крайне важно для педагогов умение «слушать и слышать» родителей, понимать их потребности. И в дальнейшей работе с ребёнком

уметь правильно давать обратную связь, ни в коем случае не задевая чувства родителей, а наоборот, поддерживая их.

Отдельно следует остановиться на работе с запросом родителей к педагогам и образовательному учреждению в целом. От этого зависят направления и формы дальнейшей работы с семьей и ребёнком с ОВЗ.

Опыт работы педагогом-психологом в образовательных учреждениях показывает, что со стороны родителей возможны разные запросы: консультирование по вопросам развития ребёнка, оказание ему коррекционной и развивающей помощи, психологическая помощь родителям по преодолению психотравмирующих переживаний, связанных с болезнью ребёнка, организация специальных условий обучения и воспитания, разработка индивидуального образовательного маршрута и его соблюдение, организация помощи тьютора/ассистента.

В зависимости от этого, дальнейшими направлениями работы педагогов и образовательного учреждения в целом с родителями и семьёй детей с ОВЗ могут быть информирование, просвещение, консультирование, обучение, психотерапия, организация специальных условий обучения и воспитания коррекционно-развивающей работы с ребёнком.

Формы работы с родителями и семьёй ребёнка с ОВЗ могут быть разными, ненамного отличающимися от работы с основным контингентом родителей. По содержанию разница в работе по сравнению с основным контингентом родителей состоит в тематике встреч, учитывающей коррекционно-развивающую составляющую образовательного процесса с детьми с особенностями в развитии.

Индивидуальные формы взаимодействия с семьями детей с ОВЗ – беседы, консультации, индивидуальный просмотр занятий с обучением приёмам коррекционно-развивающей помощи. Коллективные формы – родительские собрания, дни открытых дверей, открытые занятия, групповые консультации, мастер-классы, совместные досуговые формы (утренники, праздники), родительские клубы и лектории. Формы наглядной информации – стенды, буклеты, памятки, брошюры и т.д. [3, 4, 5]. Взаимодействие с родителями детей с ОВЗ возможно как в офлайн, так и в онлайн форматах (общение и переписка в мессенджерах, социальных сетях).

Заключение. Анализ направлений и организационных форм работы образовательных организаций с семьями, в которых воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья, позволяет определить основную цель работы с семьёй – вовлечение родителей детей с ОВЗ в образовательный процесс и коррекционно-развивающую, реабилитационную работу с детьми в рамках партнёрских отношений с семьями воспитанников.

Список литературы

1. Дёмина И.С. О некоторых перспективах развития психологии семьи // Социальная психология – XXI век. Доклады участников симпозиума. Т.2. Ярославль: ДИА-пресс, 1999. С.337-338.
2. Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ.ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. - 94 с.
3. Стребелева Е.А., Мишина Г.А. Психолого-педагогическая поддержка семьи ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. – М.: ИНФРА-М, 2022. – 184 с.
4. Танцюра С.Ю., Мартыненко С.М., Басангова Б.М. Сопровождение семьи ребёнка с ОВЗ: Методические рекомендации. – М.: ТЦ Сфера, 2021. – 64 с.
5. Ткачёва В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: ИНФРА-М, 2021. – 281 с.

Карташева П.И.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГППУ

E-mail: kartasheva.paulina@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ 10–11 ЛЕТ

В статье рассматриваются особенности развития произвольного внимания младших школьников 10–11 лет, раскрывается актуальность данной темы исследования, учитывая современную обстановку в целом, вектор развития политики страны, положение дел в современной начальной школе, возникшие сложности нашего времени, связанные с вынужденным режимом самоизоляции и вынужденным введением дистанционного режима обучения. Также раскрываются особенности младшего школьного возраста в целом (ведущий вид деятельности, что формируется в этом возрасте, какие центральные новообразования, характерные для данного возраста). Представлены результаты практических и теоретических исследований на эту тему. Приводятся данные исследования у младших школьников возраста 10–11 лет таких свойств внимания, как объем внимания по методике «Запомни и расставь точки», избирательности внимания по методике «Тест Мюнстерберга», устойчивости внимания по методике «Тест перепутанные линии», концентрации внимания по методике «Тест Пьерона-Рузера», переключения внимания по методике «Корректирующая проба». Исследование проводилось на базе одной из школ Подмосквья. Целью исследования было определение уровня сформированности произвольного внимания у младших

школьников. В результате проведенного анализа данных исследования обосновывается необходимость коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие произвольного внимания младших школьников.

Ключевые слова: произвольное внимание, младший школьный возраст, свойства внимания.

Центральной идеей современной политики российского образования является идея развития личности, формирование ее творческих способностей, преемственность и сохранение системы образования в целом.

В начальной школе в наше время происходят важные изменения, касающиеся разных аспектов ее работы. Они имеют как положительные, так и отрицательные стороны. В целом позитивно можно оценить введение в жизнь национальных проектов, касающихся образования будущего и связанных с различными нововведениями (компьютеризация, появление в классах интерактивных досок, электронные журналы и дневники, возможность повышения квалификации для учителей, новые учебные программы). К сожалению, проявляются и негативные обстоятельства: необходимо отметить, что современные педагоги и родители все чаще с тревогой говорят о проблемах в обучении, связанных с неспособностью детей младшего школьного возраста должным образом сосредоточиться на заданиях, отвлекаемостью на посторонние предметы. Детям в наше время 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. Эти трудности усугубились в связи с вынужденным введением дистанционного режима, связанного с режимом самоизоляции, что привело к тому, что дети стали проводить еще больше времени перед экраном компьютера, что делает малоспособными младших школьников к усвоению элементарных знаний, умений и навыков. Такие авторы, как В.В. Вержбицкий, А.А. Андреев, Е.С. Полат, А.М. Долгоруков, В.Г. Домрачев, Н.Ю. Найденова изучали детально вопросы, связанные с дистанционным обучением, его внедрением и развитием. Многие исследователи (К. Несютина, Горохова М.Ю., Бобина Е.И., Галеева Г.Р. и др.), педагоги, учителя и родители отмечали снижение качества образования, ухудшение физического, эмоционального и интеллектуального самочувствия младших школьников. Исследователи определили следующие причины трудностей дистанционного обучения:

- (в первую очередь) снижалось внимание детей, нуждающихся в контакте с другим человеком. При подаче информации посредством компьютера терялись смысл и четкость;

- отсутствовали качественные перерывы. Дети на переменах использовали гаджеты для игр и просмотра видео. В итоге дети перегружали психику;

- снижалась мотивация у учеников;

- изменились правила выставления оценок, проведения контрольных работ;

- учителя оказались не готовы преподавать в дистанционном формате;

- увеличился объем домашней работы;

- возникла сложность организации обучения у родителей [3].

Во многих исследованиях было отмечено, что общеобразовательные школы и учителя, в целом смогли сориентироваться в новой ситуации и освоить новые формы общения с учениками. В итоге изучения результатов исследований по вопросу реализации дистанционного обучения в условиях пандемии можно сделать вывод о многогранности и сложности этой проблемы. Медицинские работники обеспокоены уменьшением количества здоровых детей. Проблемы коснулись и такого процесса, как произвольное внимание. Младшим школьникам с проблемами в развитии произвольного внимания оказалось 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 у учащихся в некоторых случаях начало формироваться отрицательное отношение к учебному процессу.

К. Д. Ушинский писал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [5, с.23]. В современной периодизации психического развития возраст 10–11 лет относится к младшему школьному возрасту. Этот возраст изучался различными зарубежными авторами такими, как Г. Гримм, Э. Эриксон, Ж. Пиаже с разных точек зрения, в результате чего авторы пришли к выводу, что в этот период происходят важные и серьезные изменения в физическом и психическом плане.

В отечественной психологии развития и возрастной психологии младший школьный возраст наиболее изучен. Для начальной школы были исследованы и выявлены новообразования и особенности психического развития младших школьников (Выготский Л.С., Ананьев Б.Г., Л.И. Божович, Маркова А.К., Славина И.С., В. И. Максакова и др.).

«В период младшего школьного возраста, – пишет Л.И. Божович, – в центр психического развития выдвигается развитие самой произвольности: формируется произвольный характер памяти, внимания, мышления ребенка; возникает способность действовать организованно, в соответствии со стоящими перед ним задачами» [1, с.318].

В целом учеными был сделан вывод о том, что младшие школьники постепенно приспосабливаются к роли школьника. В процессе учебы у младших школьников постепенно формируются самостоятельность, произвольность психических процессов, жизненные ценности, свой взгляд на разные вопросы и проблемы.

Дети 10–11 лет находятся в переходном возрасте на пути от младшего возраста к подростковому. Его выделяют как младший подростковый, связанный с начальными проявлениями чувства независимости и негативизма. Центральными новообразованиями этого возраста являются: чувство взрослости, развитие самосознания и рефлексии, половая идентификация, абстрактное мышление. Следует отметить, что развитие абстрактного мышления опирается на представления, которые выполняют функцию организации познавательного опыта младшего школьника [4]. Младшие подростки могут испытывать трудности в обучении, связанные с выделением определенных предметов обучения и игнорированием других, то есть могут быть и проблемы с произвольным вниманием. Учебный материал может в связи с этим усваиваться затрудненно.

«Внимание, – можно найти в исследованиях К.Д. Ушинского, – дверь, через которую проходит все, что только входит в душу человека из внешнего мира» [6, с.22].

Внимание в трудах исследователей, таких, как В. Вундт, Т. Рибо, У. Джемс, Э. Титченер из зарубежных, и Л.С. Выготский (в рамках культурно-исторического подхода), Гальперин П.Я., Н.Ф. Добрынин, Леонтьева А.Н., С.Л. Рубинштейна (в контексте деятельностного подхода), Узнадзе Д.Н. (теория установки) из отечественных, изучавших этот феномен, рассматривается и как психический процесс, и как свойство (в значении направленности с учетом мировоззрения, интересов и склонностей личности), и как состояние (учитывая связь внимания с эмоциями, волей, мотивами). Таким образом, оно не имеет определенного содержания, но является необходимым элементом, сопровождающим другие психические процессы. Существует множество классификаций внимания, одна из которых основывается на степени участия управления этим процессом. По этому признаку различают три вида внимания: непроизвольное, произвольное и послепроизвольное. Для повышения успешности обучения младших школьников важно развивать именно произвольное внимание. Основной функцией произвольного внимания является регулирование процесса учебного, или иного труда для полноценной реализации любой деятельности.

Младшие школьники поначалу большей частью проявляют непроизвольное внимание, но постепенно развивается произвольное и послепроизвольное внимание. Произвольное внимание связано с умственным и волевым развитием, ведь для того, чтобы сосредоточиться на определенное время на нужной и важной информации, необходимо отвлечься от

посторонних объектов и предпринять умственные усилия, чтобы понять смысл передаваемого материала. От уровня развития произвольного внимания в числе прочих показателей зависит способность правильно воспринимать материал, выполнять задания на уроках и дома. Время возможности сосредоточенной работы учеников младшей школы постепенно увеличивается. Вследствие небольшого объема (поначалу 2-3 объекта с постепенным увеличением к концу начальной школы) и слабой избирательности, трудностей с распределением, концентрацией и устойчивостью внимания ученикам трудно одновременно и следить за темой урока, и за своей позой, и за почерком, и за содержанием написанного.

К 10–11 годам младшие школьники уже, как правило, обладают способностью больше сосредотачиваться на учебном процессе [2]. Свойства их внимания уже могут соответствовать уровню взрослого человека. Но, учитывая сложившиеся обстоятельства последних лет (пандемия, период самоизоляции, вынужденное дистанционное обучение), ситуация изменилась. Школьники этого возраста все чаще стали испытывать сложности с сосредоточенностью, появились нарушения на письме и при устных ответах, частая отвлекаемость на посторонние шумы и иные факторы.

Целью исследования было определение уровня сформированности произвольного внимания у младших школьников и сделать выводы по результатам, что послужит основой для дальнейшей разработки коррекционно-развивающей программы. В экспериментальном исследовании, проходившем на базе МБОУ ГО Королёв МО «СОШ №5» принимали участие младшие школьники из четырех четвертых классов. Общее количество детей, принявших участие в исследовании, составило 111 человек. Для измерения показателей свойств внимания, таких, как объём, распределение, избирательность, концентрация, устойчивость и переключаемость, были подобраны соответствующие методики: для определения объема внимания методика «Запомни и расставь точки», для измерения избирательности внимания «Тест Мюнстерберга», для выявления устойчивости внимания «Тест перепутанные линии», для исследования концентрации внимания «Тест Пьерона-Рузера», для определения переключения внимания «Корректирующая проба». В результате анализа полученных данных была составлена таблица 1.

Таблица 1 – Развитие свойств произвольного внимания у детей 10–11 лет

Свойство внимания	Уровень	Количество детей (чел.)	Количество детей (%)
Объем	Очень высокий	61	55
	Высокий	20	18
	средний	17	15
	низкий	9	8
	Очень низкий	4	4
Переключение	Очень высокий	60	54

	Высокий	14	13
	Средний	13	12
	Низкий	2	2
	Очень низкий	22	20
Устойчивость	Высокий	25	23
	Средний	51	46
	Низкий	17	15
	Очень низкий	18	16
Концентрация	Очень высокий	3	3
	Высокий	1	1
	Средний	6	5
	Низкий	21	19
	Очень низкий	80	72
Избирательность	Высокий	17	15
	Средний	29	26
	Низкий	65	59

Установлено, что по объему и переключению внимания младшие школьники в исследованных классах имеют высокие показатели (у 55%- очень высокий уровень объема внимания, у 54% учащихся очень высокий уровень переключения внимания) – видеть в целом информацию и переключаться с одного вида деятельности на другой учащиеся в основной массе способны, но есть и учащиеся, которым это дается нелегко. По таким показателям, как избирательность, концентрация, устойчивость у младших школьников исследуемых классов ситуация оказалась сложнее (у 59% учеников – низкий уровень избирательности, у 72% – очень низкий уровень концентрации, всего у 23% младших школьников был выявлен высокий уровень устойчивости, а у 15% – низкий, у 16% – очень низкий). Это говорит о том, что ученикам трудно удерживать внимание длительное время на одном необходимом объекте, выбирать из предложенной значимую информацию.

Заключение. Анализ показал необходимость создания психолого-педагогических условий для развития произвольного внимания младших школьников 10-11 лет. Для развития произвольного внимания была разработана коррекционно-развивающая программа с использованием дидактических игр, упражнений, а также просмотра и анализа диафильмов. Проведенное исследование представляет собой первый этап по пути создания и осуществления программы развития произвольного внимания.

Список литературы

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», 2001, 352 с.

2. Борзенкова О.А., Ким Е.П. Особенности развития внимания в образовательной деятельности младших школьников (теоретический аспект)//Хуманитарни Балкански изследвания. Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара, 2019

3. Несютина К. Это провал! О дистанционном обучении в условиях коронавируса. – URL: <https://regnum.ru/news/society/2908926.html>. (дата обращения 12.05.2021)

4. Песков В.П. Разработка теоретической модели порождения полифункционального представления. Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2011. № 2 (16). С. 41-52.

5. Ушинский К. Д. Собр. соч. — М.; Л., 1948—1952. — Т. 8. —775 с.

6. Ушинский К.Д. Собрание сочинений / К.Д. Ушинский. М.; Л.: Изд-во Акад. пед. Наук, 1950. 10 т. 668 с.

7. Савенков А. Н. Психология детской одаренности. Учебник для бакалавриата и магистратуры. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Издательство Юрайт, 2018. - 334 с.

Кинзибаева М.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: KinzibaevaMV@mgpu.ru

Научный руководитель: Смирнова П.В.,

канд. психол. н., доцент

E-mail: smirnovapv@mgpu.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена рассмотрению психоэмоциональных особенностей детей младшего школьного возраста. Теоретический анализ с целью определения эмоциональных компонентов психологического портрета современного ребенка. Рассмотрены особенности младшего школьного возраста и осуществлен анализ проблемы эмоционального развития в современных психолого-педагогических исследованиях. На основе обзора и обобщения теоретических источников выделены эмоциональные компоненты психологического портрета современного младшего школьника.

Ключевые слова: психологический портрет, младший школьный возраст, эмоциональное развитие

Современное пространство мегаполиса значительно повлияло на изменение психологических характеристик подрастающего поколения детей,

а стремительно развивающаяся социальная инфраструктура и цифровизация образования повлияли на эмоциональное развитие ребенка.

Период младшего школьного возраста играет значительную роль в становлении личности. Границы данного возрастного этапа определяются от 7 до 10 лет. На данной возрастной ступени развивается самопознание и самооценка учащегося, появляется осознанная мотивация своих поступков и потребность в эмоциональном взаимодействии с социумом. Возрастные характеристики младшего школьника были подробно рассмотрены в работе О. А. Карабановой. Автор ссылается на большинство выдающихся отечественных психологов, благодаря чему мы можем рассмотреть данный вопрос в историческом аспекте. Например, особенность учебной деятельности в младшем школьном возрасте отмечал Л. С. Выготский, указывая, что она направлена на усвоение системы научных понятий, трансформируя сознание ребенка и все его психические функции [2, с. 204]. Д. Б. Эльконин отмечал важность новообразований данного периода, которые влияют на личностное развитие: формирование воли, интеллектуализацию психических функций, развитие теоретического мышления. Данные новообразования развиваются благодаря ведущей учебной деятельности [2, с. 203]. Л. С. Выготским и В. В. Давыдовым было определено, что данный вид деятельности влияет на развитие когнитивных процессов младшего школьника: словесно-логическое мышление, произвольное внимание, произвольно-смысловая память, развитие эмпирического и теоретического мышления [2, с. 211-212]. Немаловажным будет отметить значимость перестройки социальной системы ребенка, связанной с поступлением в школу. В современных исследованиях, посвященных проблематике начала обучения младших школьников, анализируются предикторы их академической успешности. Вместе с когнитивными предикторами академической успешности младших школьников авторы выделяют и некогнитивные: мотивацию, субъективное благополучие, семейную среду и др. [5]. По мнению О.А. Карабановой, младший школьный возраст отличает «интенсивная ориентация ребенка в сфере социально-предметных отношений» [2, с. 203], поэтому, при взаимодействии с ближайшим социальным окружением (семья, школа), должны учитываться его индивидуально-личностные особенности [2, с. 211]. Основываясь на работы О. А. Карабановой и выдающихся отечественных психологов, можно сделать вывод о том, что учебная деятельность способствует не только совершенствованию отдельных психических процессов у младшего школьного возраста и процессов самоконтроля, саморегуляции поведения, но и развитию самосознания ребенка, его внутренней позиции и усложнению эмоциональных состояний. В процессе учебной деятельности младший школьник получает оценку своих действий от окружающих, у него формируется самооценка, система представлений о себе, об окружающем мире и социуме. Как ранее было отмечено, появление школы

в жизни ребёнка младшего школьного возраста оказывает значительное влияние на психоэмоциональное развитие личности.

Тема составления психологического портрета младшего школьника становится все более актуальна в научном мире, так как знание и понимание индивидуально-личностных особенностей детей позволяет улучшать систему образования и воспитания, учитывая возрастные и психологические потребности современного ребенка. Рассмотрим работу М. Ю. Трошина, раскрывающую психологический облик младшего школьного возраста как комплекс индивидуально-типологических особенностей личности школьника, проявляющиеся в его поведении, ценностных установках и внутренней позиции [5]. Автор отмечает также как положительное, так и отрицательное влияние компьютерных игр, телефонов и планшетов на личностное развитие младшего школьного возраста. Анализируя психологическое и физическое состояние младших школьников, исследователь провел анкетирование учителей в ряде школ на определение характеристик современных младших школьников [5]. На основе полученных М.Ю. Трошиным эмпирических данных, отражающих мнение учителей об изменениях младших школьников по сравнению со своими сверстниками XX века, мы систематизировали результаты и представили их в форме таблицы (см. Таблица 1).

Таблица 1 – Особенности современных детей младшего школьного возраста (по М.Ю.Трошину)

Психофизиологические особенности	Личностные особенности	Социальные особенности	Интересы
<p>84% ухудшение внимания</p> <p>42% ухудшения памяти</p> <p>24 % преобладает кратковременная память</p> <p>100% физическое состояние изменилось в худшую сторону</p>	<p>57% проявляют инициативу</p> <p>75% не ценят свое время</p> <p>36% не требовательны к себе</p> <p>45% не беспокоятся о своем здоровье</p> <p>33 % мало проявляют самостоятельность</p>	<p>39% не все дети готовы принять ответственность</p> <p>66 % охотно выполняют конкретные поручения</p> <p>51% нравится выполнять индивидуальные поручения</p> <p>100% посещают секции и кружки</p>	<p>69% любят компьютерные игры</p> <p>75% любят подвижные игры</p> <p>63 % мало знают стихов</p> <p>0.3 % круг интересов ограничен</p>

		96 % дружат друг с другом	
--	--	---------------------------	--

Следует отметить, что в данной характеристике отсутствует эмоциональный компонент, который, по нашему мнению, играет важную роль в понимании психологического облика современного младшего школьника. Проблема выделения эмоционального компонента в психологической характеристике современных детей все еще остается актуальной в научном мире и рассматривается в особенностях их эмоционального развития. Современные исследования обращаются к отдельным эмоциональным компонентам, которые позволяют фрагментарно рассмотреть эмоциональную характеристику детей младшего школьного возраста. Примерами могут послужить работы: Маграквелидзе А.А. (2017 г.), А. В. Морозовой (2018), М.Н. Андерсон (2021 г.) и т. д. По мнению Маграквелидзе А.А., за период начальной школы происходят изменения в эмоциональном развитии детей. Автор характеризует эмоциональную сферу младших школьников, отмечая такие компоненты как: «легкая отзывчивость на происходящие события, быстрое восприятие; непосредственность и откровенность выражения своих переживаний (радости, печали, страха, удовольствия или неудовольствия); готовностью к аффекту страха; эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений, склонностью к кратковременным и бурным аффектам» [3]. А.В. Морозова в своем исследовании выделяет как и общие характеристики младшего школьного возраста (легкая отвлекаемость; неспособность к длительному сосредоточению; отсутствие интереса к учебе при скучных и монотонных уроках), так и эмоциональные компоненты (высокая возбудимость; эмоциональность; непосредственность в проявлении эмоций; бурное эмоциональное реагирование; эмоциональный отклик на определенные явления; сдержанность дается с трудом; гнев и раздражение проявляются в словесной форме; впечатлительность; эмоциональная реакция на яркие события; откровенность в выражении переживаний, таких эмоций как страх, удовольствие, недовольство, радость, печаль; эмоциональная неустойчивость; склонность к бурным и кратковременным аффектам с частой сменой настроения; преобладание эмоционального состояния радости) [4]. М.Н. Андерсон в своей работе отмечает актуальность проблемы эмоционального развития. Автор подчеркивает, что динамичность современной среды становится основополагающим фактором эмоционального развития. В рамках диссертационного исследования был выявлен важный компонент характеристики младшего школьного возраста – «сенситивность», который характеризуется способностью данного возраста к распознаванию эмоций, что

(по мнению автора) является важной составляющей эмоционального интеллекта [1]. Полученные данные свидетельствуют о том, что эмоциональные компоненты становятся важным инструментом формирования личности и социализации современного младшего школьного возраста, определяющие тенденцию к эмоциональному развитию детей и регулируя их жизнь, ставя за основу личные эмоции и переживания. Эмоциональное развитие предполагает интерпретацию социального опыта ребенка через чувства, способствующее эффективной коммуникации с другими людьми, а также устанавливает ориентиры в образовании и воспитании детей. На основании результатов современных исследований, рассматривающих психологические и эмоциональные характеристики младшего школьника, мы раскрыли эмоциональные компоненты, дающие представление о характеристике современного младшего школьного возраста: 1) впечатлительность и отзывчивость на происходящие события; 2) яркое проявление эмоций и непосредственность; 3) откровенность выражения эмоциональных переживаний; 4) возможное присутствие внешнего проявления своего эмоционального состояния; 5) проявление эмоционального интереса; 6) сильное проявление позитивных и негативных эмоций; 7) отсутствие полноценного анализа своего внутреннего эмоционального состояния; 8) сложности в проявлении и истолковании своих эмоций; 9) слабо развита эмпатия; 10) эмоциональная нестабильность; 11) частая смена настроений; 12) склонность к кратковременным и бурным аффектам. Обращаясь к эмоциональным компонентам младших школьников, следует обратить внимание, что ребенок сталкивается с трудностями в эмоциональном развитии, имеющие серьезные внешние причины: 1) сильное воздействие современных информационных технологий на психофизиологическое состояние; 2) превосходство интеллектуального развития над эмоциональным; 3) дистанционное общение и учебная деятельность с помощью гаджетов заменяют очную коммуникацию, реальное взаимодействие с окружающим миром; 4) отсутствие эмоционального опыта в социальных отношениях между сверстниками. Современный младший школьник сталкивается с разными эмоциями, испытывает различные внутренние переживания, которые влияют на его взаимоотношения со сверстниками; учёбу и интеллектуальное развитие; отношение к себе (самооценка) и к окружающему миру; бытовую сторону жизни.

Заключение. Анализ показал, что эмоциональное развитие представляет особую ценность в обучении и воспитании младших школьников. В результате анализа и обобщения современных исследований, были выявлены психологические характеристики младшего школьного возраста, определены эмоциональные компоненты его психологического портрета.

Список литературы

1. Андерсон М. Н. Развитие эмоционального интеллекта младших школьников в современных реалиях: обзор исследований / М. Н. Андерсон // Гуманитарный научный вестник. 2021. № 5. С. 95–99. DOI 10.5281/zenodo.4911365.
2. Карабанова О.А. Возрастная психология. Конспект лекций (Айрис-пресс, 2005, 240с)
3. Маграквелидзе А. А. Особенности развития эмоциональной сферы младших школьников / А. А. Маграквелидзе // Современные образовательные технологии в начальной школе: Материалы заочной всероссийской научно-практической конференции, Барнаул, 20 апреля 2017 года / под ред. Л. А.Никитиной. Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2017. С. 26–30.
4. Морозова А. В. Особенности эмоционально-волевой сферы личности младших школьников / А. В. Морозова // Студенческая наука и XXI век. 2018. № 2–2. С. 312–314.
5. Поставнев, В. М. и др. Педагогам и родителям о предикторах учебной успешности ребенка: метод. рекомендации / В. М. Поставнев, П. В. Смирнова, О. И. Ключко, А. В. Богданова, Ж. В. Афанасьева. М.: МГПУ, 2018. 57 с.
6. Трошин М. Ю. Портрет современного младшего школьника / М. Ю. Трошин // Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: история и современность: Сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 13–14 февраля 2020 года. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2020. С. 197–201.
7. Савенков А. Н. Психология детской одаренности. Учебник для бакалавриата и магистратуры. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Издательство Юрайт, 2018. - 334 с.

Кукушкина Ю.А.

к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: j.a.kukushkina@gmail.com

Бырканова М.А.

воспитатель ДО ГБОУ Школа №1195,

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: byrkanovamawa@mail.ru

РОЛЬ ГАДЖЕТА В СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ РЕБЁНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье обращается внимание на новую социально-психологическую реальность, в которой растет и развивается современный ребенок. Сегодня дети, начиная с раннего возраста, вовлечены в постоянное взаимодействие с электронными гаджетами. Данная тема является крайне важной, требующей анализа и изучения влияния электронных устройств на когнитивное и личностное развитие детей. В статье представлены результаты проведенного исследования особенностей использования гаджетов детьми старшего дошкольного возраста. В нашей статье под электронными гаджетами мы понимаем многофункциональные портативные электронные устройства, к которым мы отнесли смартфон, планшет и ноутбук. Они имеют экран и могут быть подключены к Интернету. Исследование показало, что большинство дошкольников пользуются чаще всего смартфонами. Наиболее популярные виды цифровой активности – это мобильные игры и развивающие приложения. Обнаружены различия в эмоциональных реакциях детей в зависимости от количества времени, проведенного за экраном гаджета. Выявлено, что существует различное отношение родителей к контролю за использованием гаджетов детьми, а также различное понимание влияния электронных устройств на развитие ребенка.

Ключевые слова: электронные гаджеты, современный дошкольник, социально-психологическая реальность, информационно-коммуникационная среда.

Введение. Сегодня невозможно представить нашу жизнь без использования электронных гаджетов – планшетов, телефонов, компьютеров, и мы наблюдаем, что гаджетами пользуются не только взрослые и подростки, но всё большее число детей, начиная с дошкольного и раннего возраста. Детство изменяется, сегодня дети взрослеют и развиваются в новых условиях, которые не всегда понятны и известны взрослым. Ребенок растет в новой социально-психологической реальности, и она является источником его развития. Раньше ребенок развивался в условиях определенного круга людей – семьи, ближайшего окружения, дворовых друзей, класса. Сегодня он

находится в широком социальном пространстве, где на него обрушивается разнообразный поток информации с экранов телевизора, компьютера, из сети Интернет, который перекрывает знания и воспитание, получаемое от родителей, близких значимых людей, воспитателей и учителей.

Тема является актуальной и есть множество мнений родителей, педагогов, учёных о возможностях использования гаджетов детьми дошкольного возраста. Согласно зарубежным и отдельным отечественным исследованиям, включающих опросы родителей, показано, что многие против того, чтобы ребёнок в дошкольном возрасте пользовался смартфоном или планшетом, ведь это негативно влияет на его когнитивное развитие, произвольность, эмоциональную сферу, социализацию [3, 8]. Другие же наоборот, считают, что гаджет нужно давать ребёнку как для развития, так и для личных потребностей и интересов. По оценкам специалистов использование детьми обучающих и развивающих игр, просмотр мультфильмов, познавательных каналов обеспечивает более высокую успеваемость в школе, более развитый визуальный интеллект, такие дети быстрее овладевают навыками чтения и письма [7]. Существует и третья точка зрения, согласно которой есть оптимальное количество времени, которое дети могут проводить перед экраном и в сети Интернет не только без вреда для своего здоровья и психологического благополучия, но и имея определенные преимущества и пользу в когнитивном и личностном развитии перед теми, кто ограничен в использовании цифровых технологий [4, 6].

Изучая данный вопрос, постараемся разобраться, кто же такой современный дошкольник. Современные дошкольники – это дети информационного века, которые уже с раннего возраста обладают достаточными цифровыми навыками, позволяющие им осваивать информационно-коммуникационную среду самостоятельно [4, 5]. В основном детей никто не обучает, они учатся владеть информационными устройствами стихийно, методом проб и ошибок, часто наблюдая за действиями взрослых и перенимая их.

А.Н. Веракса с коллегами, проводя исследования в 2019 году, выявили, что в России собственный смартфон или планшет есть у 42% детей 3-6 лет. Цифровая активность дошкольников составляет около трех часов в день, а вместе с просмотром телевизора может увеличиваться до 5 часов. Также дети по активности использования Интернета превосходят взрослых в несколько раз [2].

Имеющиеся данные исследований позволяют сделать вывод, что Интернет – это уже привычное для ребенка культурное орудие, способствующее порождению других в отличие от привычных способов деятельности культурных практик, феноменов, значений и смыслов, которые в сложном взаимодействии с традиционной жизнедеятельностью в офлайне создают особую социальную ситуацию развития и новый образ жизни

современного ребенка [5]. В этой связи закономерно встает вопрос о характере влияния гаджетов на жизнь и психологическое развитие современного дошкольника. Специалистов по психологии детства интересуют возможные перспективы и риски использования электронных устройств детьми.

Методы. В данной статье представлены результаты исследования особенностей использования электронных гаджетов детьми старшего дошкольного возраста. В исследовании приняли участие родители 50 воспитанников подготовительных групп дошкольных отделений двух московских образовательных комплексов. В качестве методов исследования нами использовалось письменное анкетирование родителей воспитанников. В процессе исследования были использованы опросники «Регламент использования гаджетов», «Умения ребёнка использовать гаджет», «Цели использования ребенком гаджетов» [1]. Родителям предлагалось ответить на следующие вопросы: какими гаджетами пользуется ребенок, с какой целью, кто контролирует время пользования гаджетом, сколько времени ребенок проводит за гаджетом, эмоции, которые проявляет ребёнок при использовании гаджетов, какую пользу или вред видят родители в использовании гаджетов.

Результаты и обсуждение. По результатам анкетирования родителей были выделены три группы детей, а именно те, которые проводят за экраном гаджета до 2-х часов (24%), до 1 часа (60%) и те, кто не имеет доступа к гаджетам (16%). Дошкольники пользуются чаще всего смартфонами (74%) и в меньшей степени планшетами (21%) и ноутбуками (5%). Наиболее популярные виды цифровой активности, которые родители предлагают детям или дети их выбирают сами – это онлайн и мобильные игры (48%), развивающие занятия (31%) и просмотр мультфильмов (21%). Из них 29% родителей позволяют сочетать все эти виды экранного времени. Низкий процент просмотра мультфильмов, видимо, связан с тем, что дети смотрят их не при помощи гаджетов, а на телевизоре.

Выявлены некоторые личностные особенности детей, в зависимости от времени, проведенного за экраном гаджетов. Так, отличительными особенностями детей, которые используют гаджеты до 2-х часов в день и больше, является частое проявление таких негативных эмоций и состояний как раздражение, гнев, их могут мучать ночные кошмары и усталость. Отличительными особенностями детей, которые используют гаджеты до 1 часа в день, является проявление таких эмоций как радость, увлеченность, заинтересованность.

Согласно нашему исследованию, существует различное отношение родителей к контролю за использованием гаджетов детьми. Так, одна группа родителей (31%) считает, что временем за использованием гаджета должен управлять сам ребенок. По их мнению, ребенок должен сам планировать время своего досуга – это шаг к самостоятельности. Другая группа родителей (69%) считает, что родители должны организовывать время использования гаджетов,

а также контролировать во что играет ребенок и что просматривает, предлагать больше развивающей, нежели развлекательной активности.

Также нами выявлено, что 64% родителей считают, что гаджеты приносят пользу в виде дополнительного обучения и развития детей, часть родителей (36%) относится к гаджетам как к игрушке, за которой ребенку можно весело провести время. Большинство родителей (87%) видят вред, приносимый гаджетами, в виде неконтролируемого просматриваемого детьми контента.

Полученные данные и анализ результатов проведенного исследования позволили выделить некоторые особенности использования гаджетов детьми старшего дошкольного возраста. Для современных дошкольников оптимальным временем цифровой активности является время до 1 часа в день. Такие дети чаще испытывают положительные эмоции – радость, восторг при использовании электронных устройств, увлечены и заинтересованы. Большинство опрошенных родителей включены во взаимодействие с детьми по организации времени и контроля просматриваемого контента, акцент родителей делается на развивающей активности ребенка в информационно-коммуникационной среде.

Заключение. Несомненно, полученные результаты требуют дальнейшего изучения и более глубокого анализа, а также выявления особенностей информационно-коммуникационной среды, влияющей на психологическое благополучие и развитие когнитивной и личностной сферы ребенка.

Список литературы

1. Борцова, М.В., Некрасов, С.Д. // Ребенок и гаджеты: практикум. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2020. 30 с.
2. Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Чичина Е.А., Алмазова О.В. Особенности использования цифровых устройств современными дошкольниками // Социологические исследования № 6, 2020. С.82-90.
3. Князев К. Е., Валявко С. М., Кириллова С. С. Влияние телепродукции на появление нейротизма у детей старшего дошкольного возраста // Психолого-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. науч. статей: в 2 ч. М.: МГПУ, 2016. С. 64-73.
4. Солдатова Г.У., Вишнева А.Е. Особенности развития когнитивной сферы у детей с разной онлайн-активностью: есть ли золотая середина? // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 3. С. 97-118.
5. Солдатова Г.У., Теславская О.И. Особенности использования цифровых технологий в семьях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста // Национальный психологический журнал. 2019. № 4(36). С. 12–27.
6. Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Ушаков Д.В. Проблема цифровизации и стратегии развития непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2020. № 2 (30). С. 2-15.

7. Fish A.M., Li X., McCarrick K., et al. Early childhood computer experience and cognitive development among urban low-income preschoolers // Journal of Educational Computing Research. 2008. Vol. 38 (1). P. 97-113.

8. Hosokawa R., &Toshiki K. (2018). Association between mobile technology use and child adjustment in early elementary school age. PLoS One, 13 (7), 1–17.

Кутенкова А.С.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: KutenkovaAS@mgpu.ru

Научный руководитель: Поставнев В.М.

доцент, ГАОУ ВО МГПУ

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования учащихся московской школы с целью выявления признаков одаренности, а также уровня сформированности психолого-педагогической компетентности их родителей. Трудности, возникающие у родителей в процессе воспитания детей с признаками одаренности, общий характер знаний о родительской роли в становлении и развитии способностей ребенка приводят к неблагоприятным последствиям, что делает необходимым разработку программы для повышения их психолого-педагогической компетентности родителей.

Ключевые слова: одаренный ребенок, компетентность родителей, взаимодействие, поддержка

Введение. Определенные способности детей, являясь индивидуально-психологическими характеристиками, предполагают свое развитие на протяжении всей жизни. Для достижения высоких результатов в данном процессе важную роль играет семья, так как первые, кто отмечает способности ребенка – это именно родители. Поэтому на законодательном уровне установлен перечень таких обязанностей, как воспитание и развитие детей, которые возлагаются на родителей. Но на практике, часто складывается ситуация, когда родители сталкиваются с непониманием процесса развития одарённости своих детей, с неумением их поддержать. Подобная практика характерна и при интерпретации родителями поведения своих детей, не обнаруживающих признаков одаренности [3].

Нами было проведено исследование в целях выявления психолого-педагогической компетенции родителей детей с признаками одаренности.

Методы и организация исследования. В исследовании принимало участие 58 родителей школьников, обучающихся в ГБОУ города Москвы школы № 1515 (29 детей – 15 мальчиков и 14 девочек, 25 человек 10 лет и 4 человека 11 лет).

В начале исследования для выявления признаков одаренности у школьников проведено наблюдение за их деятельностью в учебном процессе по таким направлениям, как способность заниматься несколькими делами сразу, повышенное любопытство, хорошо развитое логическое мышление, хорошо развитая память, большой словарный запас, упорство в достижении результата. Наблюдение показало, что 24% от общего числа учащихся (7 из 29 человек) демонстрируют признаки одаренности. Далее была проведена беседа с классным руководителем данного класса, в результате которой подтвердилось предположение о том, что те же 7 учащихся имеют признаки одаренности. Затем оценивался тип родительского отношения к ребенку как существенная характеристика, отражающая уровень их психолого-педагогической компетентности.

Результаты и обсуждение. Так как ведущей деятельностью школьников является учебная деятельность, то изучение мотивов к учению позволяет выявить детей, для которых учеба – это возможность выразить себя в конкретной работе, Такие дети получают удовольствие от умственного напряжения. Исследование учащихся проводилось по методике «Неоконченные предложения» М. Ньютона в модификации А. Б. Орлова [2]. В результате, на основе характеристик показателей, рекомендованных в методике выделены уровни мотивации учения детей в исследуемом классе (рисунок 1).

Установлено, что высокий уровень мотивации учения показали 10 учащихся (34,5%), то есть детям учиться интересно. Средний уровень был обнаружен у 12 учащихся (41,4%), низкий у 5 учащихся (24,1%) – это группа детей учиться, потому что учиться надо.

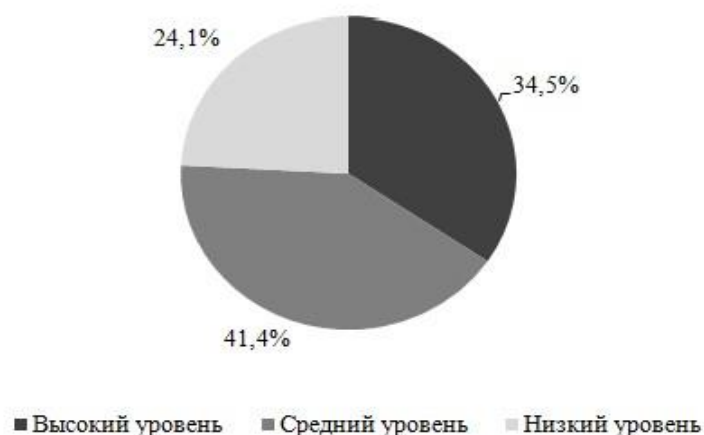


Рисунок 1 – Распределение испытуемых по уровню мотивации учения, % (тест «Неоконченные предложения» М. Ньютона в модификации А. Б. Орлова)

Известно, что причинами неуспеваемости как одаренных, так и «обычных» школьников является низкий уровень развития у них самоконтроля, импульсивность, неорганизованность и дефицит внимания. На рисунке 2 отображены данные исследования уровня способности к самоконтролю детей, полученные при помощи детского варианта личностного теста Р. Кеттелла (шкала «Самоконтроль») [2].

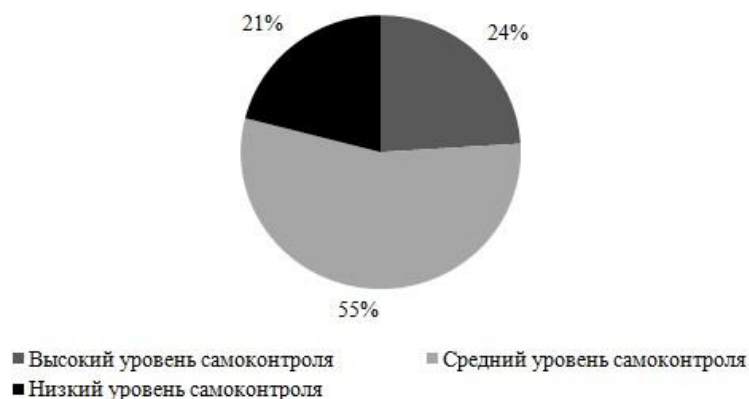


Рисунок 2 – Распределение испытуемых по уровню самоконтроля, % (детский вариант теста Р. Кеттелла (шкала «Самоконтроль»))

Таким образом, расчеты показывают, что большинству учащихся характерен средний уровень самоконтроля (55%), т.е. детям присуща смелость, инициативность, самостоятельность, деловитость, упрямство, но они не могут использовать данные качества при преодолении трудностей. Высоким уровнем самоконтроля обладает 24% учащихся (7 человек). Надо отметить, что двое детей из семи, у которых выявлены признаки одаренности, обладают высоким уровнем самоконтроля, для четырех человек характерен средний уровень, одному из учащихся характерен низкий уровень самоконтроля. То есть, несмотря на признаки одаренности, не все такие дети

имеют одинаково высокий уровень самоконтроля, что требует поддержки со стороны окружающих. Вероятно, что успешная учеба обеспечивается не только интеллектуальной одаренностью, но и хорошим самоконтролем.

Обработка анкет по методике А.И. Савенкова (Д. Хаана и М. Каффа) позволила определить группы одарённости в классе (см. таблица 1).

Таблица 1 – Распределение выявленных признаков одаренности у детей по самостоятельным областям поведения и деятельности ребенка в 4 «А» классе

Сфера	Количество, чел.	Доля в общей численности учащихся, %
Изобразительно-художественная	7	24,14
Музыкальная	3	10,3
Литературная	1	3,4
Артистическая	3	10,3
Техническая	2	6,9
Лидерская	5	17,24
Спортивная	10	34,4
Интеллектуальная	8	27,5

- в изобразительно-художественной сфере школьники отлично рисуют и раскрашивают, участвуют в выставках;

- дети с музыкальными способностями являются учениками музыкальной школы, часто их привлекают выступать в музыкальных номерах;

- в литературной сфере учащийся интересно описывает различные события, назначен редактором стенгазеты;

- артистическая одаренность учащихся проявляется в том, что они составляют сценарии и организуют постановки театральных сценок;

- на техническом поприще дети проявляют себя в моделировании, помогают сверстникам в работе на ПК.

- лидерские качества проявляются в том, что дети распределили позицию руководителей и командиров, т.е. коллектива и четыре звена.

- в спорте учащиеся проявляют себя как постоянные участники различных соревнований, кроме этого, они проводят в классе физзарядку перед уроками;

- в интеллектуальной сфере признаки одаренности школьников проявляются в учебной деятельности, их работы участвуют в научных конкурсах, олимпиадах.

Результаты опроса по методике Варга А.Я. и Столина В.В. [1] в целях определения тип родительского отношения к ребенку родителей детей с признаками одаренности представлены на рисунке 3.

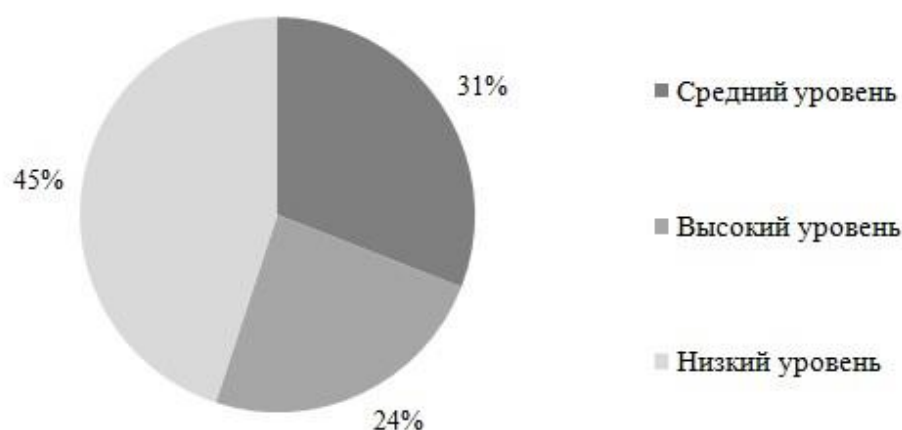


Рисунок 3 – Распределение испытуемых по типу родительского отношения (констатирующий эксперимент), %

Известно, что тип родительского отношения к ребенку связан с уровнем сформированности психолого-педагогической компетентности родителей. Из рисунка 3 видно, что высокий уровень (кооперация) характерен всего 24% опрошенных (7 семей). Средним уровнем (симбиоз и неудачи) – обладают 31% (9 семей). Низким уровнем сформированности психолого-педагогической компетентности у родителей (контроль) обладают – 45% респондентов (13 семей).

Заключение. Выявлено что, большинство опрошенных родителей выстраивают непродуктивные отношения с ребёнком, что мешает развитию его способностей. Следовательно, необходима гармонизация детско-родительских отношений, работа по повышению уровня психолого-педагогической компетентности родителей, а именно разработка программы, включающей в себя систему мероприятий, направленных на решение, выявленных проблем. В данной статье рассмотрен лишь косвенный показатель психолого-педагогической компетентности родителей (тип родительского отношения к ребенку). Продолжение исследований мы видим в изучении вклада специальных знаний и умений родителей детей с признаками одаренности в их психолого-педагогическую компетентность.

Список литературы

1. Одаренные дети: сборник методик по выявлению способностей и одаренности детей / ГОУ ДОД Дом детского творчества «На реке Сестре»; Составители Л.Ф. Васильченко, Я.П. Атласова. 2-е изд. СПб.: ДДТ «На реке Сестре», 2014. 39 с.

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. 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/>.

4. Савенков А.И. Одаренные дети: особенности психического развития / А.И. Савенков. – М.: Просвещение, 2006. 87 с.

5. Савенков А.И. Психология детской одаренности: учебник для бакалавриата и магистратуры / А.И. Савенков. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2019. 334 с.

6. Савенков А.И. Психология детской одаренности. М.: Генезис, 2010. С.362-419.

Листик Е.М.

доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: elena.listik@mail.ru

Курганова Е.А.

доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: e_kufg@mail.ru

ПСИХОФИЗИЧЕСКАЯ КОРРЕЛЯЦИЯ КАК ОСНОВА МОТИВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

В статье представлено исследование взаимосвязи между феноменом психофизической корреляции и мотивационной компетенции студентов вуза. Уточняется понятие «психофизическая корреляция», рассматривается ее важность для процесса обучения. Было выявлено, что четвертая часть выборки студентов учитывает свое физическое и эмоциональное состояние в процессе обучения, ориентируется в них и способна принимать взвешенные решения по психической регуляции, тогда как половина выборки недостаточно обращает внимание на процессы внутренней жизни (физические и эмоциональные). В то же время у студентов развита мотивационная компетенция. Около половины студентов обычно стараются ориентироваться на свою мотивацию и мотивацию других для достижения общих целей, не используя давления на них, способны поддержать собственную мотивацию в решении личных задач. Корреляционный анализ показал, что между психофизической корреляцией и мотивационной

компетенцией была выявлена значимая положительная взаимосвязь. Чем выше уровень развития психофизической корреляции, тем выше уровень мотивационной компетенции и наоборот, чем ниже уровень развития психофизической корреляции, тем ниже уровень развития мотивационной компетенции.

Ключевые слова: психофизическая корреляция, мотивационная компетенция, студенты.

Введение. Современная система образования предполагает формирование у студентов определенных компетенций. Мотивационная компетенция является одной из важных для процесса обучения, его успешности, это связующее звено между самоопределением личности в определенной профессиональной деятельности и сформированным специалистом. Мотивационная компетенция – это умение осознанно мотивировать себя и других людей на выполнение какого-либо действия без манипуляций и давления, ориентируясь на потребности, способности, ценности и индивидуальный выбор самого человека.

По мнению Сорокиной Е.В, Останиной М.В., Чеканина И.М. и др., мотивационная компетенция частично уже сформирована желанием поступить и обучаться на конкретном направлении профиле образования. Мотивационная компетенция влияет на результаты выполнения учебной деятельности. Daniijela S. Petrović, TijanaJokić, Bruno Leutwyler приводят ряд исследований, в которых мотивационная компетенция имеет более высокую ранговую позицию по сравнению с когнитивными и операциональными компетенциями [3]. Проблема мотивации студентов является одной из актуальных проблем образования, поскольку немотивированный студент учится без поставленной цели, либо его цель является внешней по отношению к обучению (так называемая внешняя мотивация), у него нет желания получать знания и учиться новым умениям, навыкам по своей специальности. Он, по большому счету является имитатором учебной деятельности ради получения диплома.

По мнению В.Н. Мясищева, наиболее полное раскрытие личности происходит в том, что для нее значимо, к чему она стремится [1]. В данном определении важная роль придается эмоциям, их оценочной функции, позволяющей индивиду определить значимость той или иной деятельности, объекта. Адекватная оценка степени значимости того или иного объекта возможна при сформированной психофизической корреляции, включающей в себя эмоциональную и физическую компетенции.

По мнению К. Саарни, эмоциональная компетенция предполагает способность управлять своими эмоциями для достижения определенных целей [4]. К. Саарни разделяет понятия «эмоциональный интеллект» и «эмоциональная компетенция». Мы можем отметить, что эмоциональный

интеллект — это более широкое понятие, которое включает в себя группу навыков, связанных с эмоциями.

Получение удовлетворения от учебной деятельности, в которую включен студент, ощущение прилива сил на физическом уровне является самомотивирующим фактором для продолжения этой деятельности. И, наоборот, отсутствие положительных эмоций от процесса деятельности снижает интерес, мотивацию, превращает учебную деятельность в нудную обязанность. Таким образом, мы предполагаем, что психофизическая корреляция связана с мотивационной компетенцией студентов, которая понимается нами, как способность мотивировать себя на выполнение учебных действий на основе совокупности мотивов, адекватных целям и задачам обучения. Сформированность мотивационной компетенции говорит о мотивационной готовности студента к осуществлению учебной деятельности.

Очень часто студентам приходится выполнять какие-либо виды учебной деятельности без собственного желания, что приводит к имитации деятельности. Студенты думают, что можно, приложив минимум усилий (списав, скачав из сети...), получить максимум результата. И на эмоциональном уровне они не получают реального удовлетворения (так как задача ими не решена), и прилива сил, подъема на физическом уровне не испытают. А значит, желания повторить процесс не возникнет – учение станет неинтересной, нудной обязанностью.

Психофизическая корреляция подразумевает взаимодействие между физическими и психическими фактами [5], другими словами, взаимосвязь в сознании человека физического и эмоционального. Поскольку мы в статье рассматриваем эмоциональную и физическую компетенции в комплексе как психофизическую корреляцию, нам важно определить ее взаимосвязь с мотивационной компетенцией студентов. Мы рассматриваем психофизическую корреляцию как способность понимать и управлять своим физическим и эмоциональным состоянием. Совокупность развитых эмоциональной и физической компетенций позволяет личности создавать условия для сохранения и укрепления своего и чужого психического и физического здоровья.

Методы. С целью исследования психофизической корреляции и мотивационной компетенции была проведена диагностика 89 студентов 1-3 курсов ГАОУ ВО МГПУ. Применялись материалы системы КомПас (Компетентностный паспорт личности) Е.Л. Кудрявцевой/Р.И. Кузьмина, включающие Я-самотесты и коррелирующие с ними общеситуативные тест-кейсы [2]. Для определения взаимосвязи между психофизической корреляцией и мотивационной компетенцией был использован корреляционный анализ Спирмена.

На рисунке 1. представлено частотное распределение студентов по уровню развития психофизической корреляции.

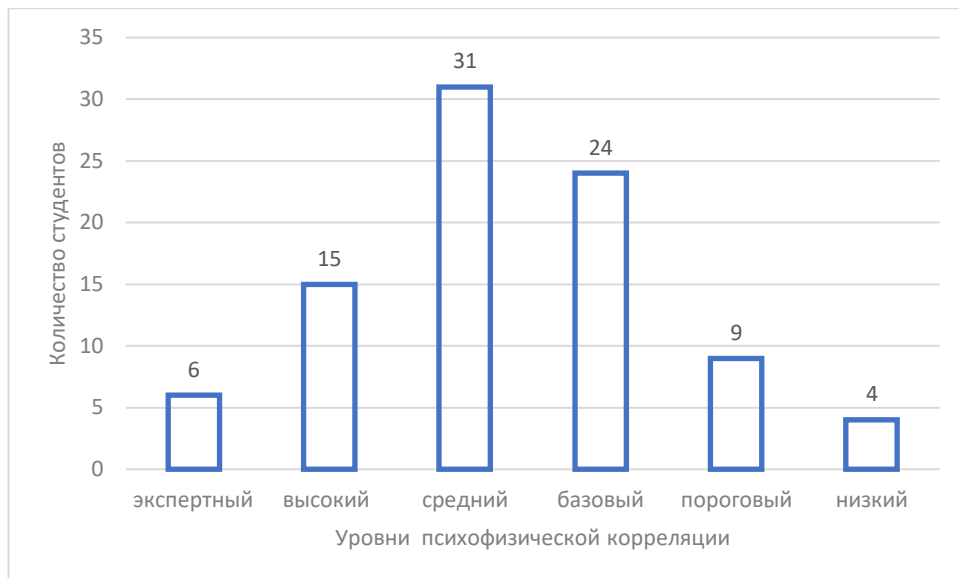


Рисунок 1– Уровень психофизической корреляции студентов

Результаты и обсуждение. У 31 студента из 89 преобладает средний уровень развития психофизической корреляции (34,8%). Они обращают внимание на свои эмоциональные переживания и физическое состояние в разных жизненных ситуациях, умеют привести свое состояние в комфортное. На втором месте по численности студенты с базовым уровнем развития (24 человека – 27%) психофизической корреляции, то есть их значения ниже среднего, они не всегда обращают внимание на свои эмоциональные переживания, в меньшей степени склонны к рефлексии, осознанию своих эмоций и физического состояния. На третьем месте по численности (15 человек – 16,9%) студенты с высоким уровнем развития психофизической корреляции. Данная категория студентов, так же как и студенты с экспертным уровнем (6 человек – 6,7%) развития психофизической корреляции способны осуществлять рефлексию своих эмоциональных и физических состояний, потребностей, что позволяет делать адекватный выбор в разных ситуациях, способны к регуляции своего эмоционального и физического состояния исходя из потребностей в данный момент, эмоционально стабильны, могут регулировать свое состояние, устраняя причину, вызывающую негативные эмоции и плохое самочувствие.

Также были выявлены студенты с пороговым (9 человек – 10,1%) и низким уровнем (4 человека – 4,5%) развития психофизической регуляции. Они не склонны обращать внимание на свое эмоциональное и физическое состояние, испытывают сложности в достижении эмоциональной стабильности, осознании своих потребностей, не используют способы регуляции своего эмоционального и физического состояния. Данная категория студентов входит в группу риска по эмоциональному выгоранию, манипулированию другими людьми, поскольку не могут выбрать адекватные своим потребностям цели и способы их достижения.

На рисунке 2 представлено частотное распределение уровня мотивационной компетенции студентов вуза. Можно отметить, что

преобладает количество студентов со средним уровнем развития мотивационной компетенции (39 человек – 43,8%). Около половины студентов обычно стараются ориентироваться на свою мотивацию и мотивацию других для достижения общих целей, не используя давления на них, способны поддержать собственную мотивацию в решении личных задач. На втором месте по численности студенты с высоким уровнем развития мотивационной компетенции (24 человека – 27%). Они способны анализировать не только результаты деятельности, но и мотивы других людей, не используют провокации и манипулирования ими в достижении своих целей, умеют самомотивировать себя в разных видах деятельности, вовремя обращать внимание и снимать первые признаки демотивации. В выборке выявлено около 40% студентов с высоким и экспертным уровнем развития мотивационной компетенции, способных к самомотивации в достижении своих целей в разных видах деятельности, в том числе учебной.

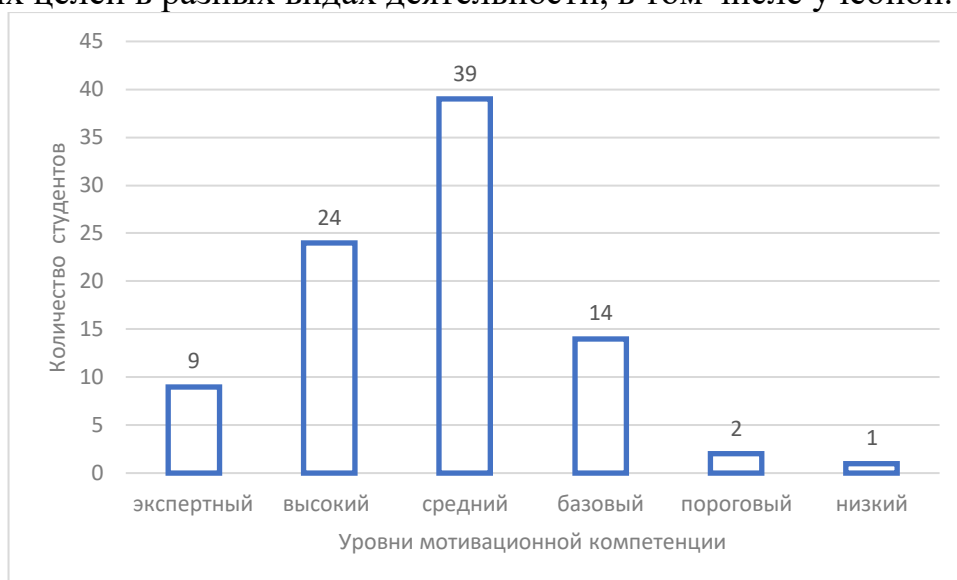


Рисунок 2– Уровень мотивационной компетенции студентов

И незначительное количество студентов имеют пороговый (2 человека) и низкий (1 человек) уровень развития мотивационной компетенции (3,3%), которые испытывают трудности в понимании мотивов других людей, не учитывают в процессе общения их мотивации для достижения общих целей, могут манипулировать и использовать давление на других в личных целях.

Сопоставление результатов диагностики по психофизической корреляции и мотивационной компетенции студентов позволяет заключить, что студенты более способны мотивировать себя, чем учитывать свое физическое и эмоциональное состояние. Такой перегиб может привести в дальнейшем к эмоциональному выгоранию в учебной деятельности на старших курсах. Поэтому на данную проблему важно обращать внимание, оказывая психологическую поддержку студенчеству, обучению навыкам психогигиены, развитию у молодых людей рефлексии эмоциональных и физических состояний, умению работать с ними для обеспечения гармоничного состояния.

С целью выявления связи между психофизической корреляцией студентов и их мотивационной компетенцией был использован статистический метод корреляционного анализа Спирмена. Корреляционный анализ выявил умеренную положительную связь между психофизической корреляцией студентов и их мотивационной компетенцией ($r=0,418$) на уровне значимости $P=0,01$. Мы выявили, что чем выше уровень психофизической корреляцией, то есть осознание и понимание студентами своих физических и эмоциональных состояний, тем выше уровень мотивационной компетенции, как способности мотивировать себя и других на выполнение какого-либо действия.

Заключение. Данный факт позволяет нам сделать вывод, что, с одной стороны, умение жить в мире с собой, со своими телесными, эмоциональными состояниями, позволяет лучше мотивировать себя и других на достижение личных и общих целей, с другой стороны, мы можем обратить внимание на такую проблему в учебной деятельности, как предупреждение выгорания личности, имитирующей выполнение деятельности (по причинам давления извне, завышенных требований и пр.) и получающей имитацию результата, ее не удовлетворяющую.

Список литературы

1. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. М.: Книга по требованию. 2013. 426 с.
2. Кудрявцева Е.Л. Компетентностное портфолио XXI века (компетентностное поле, компетентностное меню, компетентностный профиль). Патент № 219.016.ВА76 от 14.02.2019. Вид РИД: Изобретение.
3. Danijela S. Petrović Motivational aspects of teachers' intercultural competence: Development and psychometric evaluation of new scales for the assessment of motivational orientation / Danijela S. Petrović, Tijana Jokić and Bruno Leutwyler // PSIHOLOGIJA. 2016 Vol. 49(4). 393–413.
4. Saarni C. The Development of Emotional Competence / C. Saarni. – New York: The Guilford Press, 1999. 381 p.
5. Thure von Uexküll Grundfragen der psychosomatischen Medizin. Rowohlt Taschenbuch, Reinbek bei Hamburg 1963, S. 7 ff.

Малашкина И.Ю.

АО «Валта Пет Продактс»,
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: MalashkinaIY493@mgpu.ru

Илюшина Н.Н.

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

РОЛЬ СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАСНИКА К ШКОЛЕ

На законодательном и традиционном бытовом уровне на семью как на социальный институт возложены обязательства по воспитанию и обучению ребенка, а также оказание помощи и поддержки на всех этапах его становления в обществе. Целью исследования является определение роли семьи в адаптации первоклассников к обучению в школе. В данной статье рассматривается роль семьи на этапе начала обучения ребенка в школе, заключающаяся в оказании психоэмоциональной поддержки, совместном преодолении адаптационных затруднений, а также в создании и поддержании определенных условий жизни ребенка.

Ключевые слова: семья, школьная адаптация, психоэмоциональные особенности первоклассника.

Введение. С психолого-педагогической и социальной точек зрения период начальной школы представляет собой один из наиболее сложных периодов в жизни, как для ребенка, так и для его семьи. Поступление в первый класс и начало обучения сопровождаются процессом школьной адаптации.

Понятие «школьная адаптация – это, не что иное, как процесс приспособления, учащегося (первоклассника) к условиям школьной жизни, ее нормам и требованиям» [4, с. 145].

Важно отметить тот факт, что адаптация не равнозначна привыканию, адаптация – это именно приспособление. Что подтверждается мнением И. Л. Левиной о школьной адаптации. По ее утверждению, школьная адаптация – это один из видов социальной адаптации, выражающийся в определенном уровне овладения навыками и умениями. Так же школьная адаптация выражается в формировании некоторых качеств, необходимых личности в новых реалиях, в развитии устойчивого положительного отношения ребенка к процессу обучения [2, с. 28].

Собственное определение изучаемого понятия звучит следующим образом: школьная адаптация – это психолого-педагогический, социальный, коммуникативный процесс самостоятельного анализа ребенком ситуации, далее приобретения определенных навыков и умений, необходимых личности для ее совершенствования в новых условиях существования и поддержания

своего «Я» на приемлемых для личности социальном и образовательном уровнях.

В школе ребенок не просто приспосабливается к новым условиям, (как это было, например, в детском саду), здесь у него появляются обязанности, которые он должен выполнять! Появляются учитель и одноклассники, с которыми он научится взаимодействовать. Адаптация происходит через самоанализ полезности собственных имеющихся качеств, способа и времени их применения, анализа качеств других учащихся и способов владения ими, с целью воспитать нужные качества у себя, применяя которые устойчиво закрепить себя в новом обществе. Главной особенностью этого периода является учебная деятельность. Успехи в учебе являются определяющим фактором успешной адаптации первоклассника. Эти успехи достигаются путем активного взаимодействия ученика, учителя и семьи учащегося. Большая часть этих положений содержится в работах ученых, работавших над этой проблемой школьной адаптации: С.А. Беличева, Л.С. Выготский, Н.Г. Лусканова, Р.В. Овчарова. Всем этим и аргументируется формулировка собственного определения школьной адаптации.

Цель исследования. Определить роль семьи в адаптации первоклассников к обучению в школе.

Особая роль в успешном прохождении школьной адаптации отводится семье первоклассника. Перед родителями стоит задача, заключающаяся в поддержке ребенка и помощи в нахождении путей преодоления трудностей. Родители должны приложить много усилий для того, чтобы помочь ребенку адаптироваться. Следует уделить особое внимание психоэмоциональным особенностям первоклассника. К таким особенностям относятся: эмоциональная впечатлительность, повышение подвижности нервных процессов, возбудимость, отклик ребенка на яркие, красочные, необычные события (в том числе и необычные подходы в обучении и воспитании), непоседливость, быстрое переключение внимание с одного объекта на другой и ряд других особенностей. Родителям стоит строить свою методику поддержки первоклассника опираясь на вышеупомянутые характеристики, ведь только тогда она будет эффективна [3, с. 86].

Благоприятные бытовые условия, соблюдение режима питания, сна, спокойные взаимоотношения членов семьи, общение со сверстниками и многое другое так же способствуют ускорению и упрощению адаптации ребёнка при поступлении в школу. От того на сколько ребёнок подготовлен в семье к поступлению в школу, зависит и дальнейший адаптационный период, и его развитие в целом [3, с. 87].

При формировании необходимых условий среды необходимо брать во внимание современные особенности жизни учащихся. Так, современное обучение первоклассников проходит с применением цифровых, дистанционных и IT-технологий. Родителям стоит учесть этот немаловажный

фактор и подготовить своего ребенка к работе техническими инструментами обучения, а также обеспечить учащегося всем необходимым оборудованием, определяя образовательно-обучающую функцию технико-электронных средств обучения как главную.

Важность отношений между первоклассником и родителями в этот период подчеркивается значительным количеством авторов: К.В. Бардин, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, В.С. Мухина, Г.А. Цукерман.

Исследования роли родителей и семьи в момент школьной адаптации первоклассников малочисленны и в большинстве своем имеют описательный теоретический характер и заключаются в работах исследователей: В.К. Лосева, Т.А. Гусева, А.И. Луньков [5, с. 4].

По мнению, вышеупомянутых ученых, родители – главное условие качественного образования своих детей. Эффективность этого критерия определяется его постоянством – невозможно оказывать ребенку помощь в получении образования временно, на определенных этапах, в критический или начальный периоды, помощь должна быть регулярной!

Значимость родителей в образовании детей неоспорима (в чем я убедилась на личном опыте). Особенно поддержка и помощь родителей важна в адаптационный момент, т.к. он включает в себя изменение привычных психоэмоциональных, педагогических, социальных, бытовых условий жизни ребенка. Чтобы избежать сильной стрессовой реакции организма ребенка, необходимо проводить с ним беседы, выявлять его потребности и сложности и совместными усилиями находить решение возникающих вопросов. Беседы должны носить повествовательно-обучающий характер и характеризовать грядущие изменения как положительные. Часть бесед следует провести до момента поступления в школу, дабы постепенно подготовить ребенка к новому жизненному этапу.

Велика роль детских семейных праздников, домашних вечеров с играми, радостного семейного досуга с чаепитием, совместного семейного чтения – они создают добрую, радостную семейную атмосферу, стабильный эмоциональный резерв, поддерживающий ребенка в ситуации адаптации к новым условиям жизни. Эти семейные традиции («день рождения в эпоху СССР») издавна свойственны культуре нашей страны [1].

Заключение. Из вышеизложенного можно сделать вывод, что адаптационный процесс один из наиболее сложных периодов в жизни ребенка. И в это время учащемуся как никогда нужна поддержка родителей, семьи. Их роль в период школьной адаптации велика и заключается:

- 1) в своевременном оказании помощи первокласснику при решении возникших трудностей социализации и коммуникации;
- 2) в поддержке психоэмоционального фона учащегося с учетом его психологических и возрастных особенностей;
- 3) в организации бытовых условий, способствующих обучению;

4) в проведении бесед повествовательно-обучающего характера, направленных на формирование положительно-эмоционального подхода к процессу обучения, одноклассникам, учителю, так же на моральную подготовку к грядущим или наступившим изменениям в жизни ребенка.

Список литературы

1. Илюшина Н.Н., Лихоманова М.С. Культурные практики празднования детского дня рождения в СССР во второй половине XX века // Письма в Эмиссия. Оффлайн (TheEmissia.OfflineLetters): электронный научный журнал. 2018. № 12 (декабрь). ART 2679. URL: <http://www.emissia.org/offline/2018/2679.htm>

2. Левина И. Л. Школьная адаптация и ее нарушения [Текст] / И. Л. Левина. – Москва: Юрайт, 2018. – 145 с.

3. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / [Электронный ресурс] / URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/O/obuhova-l-f/detskaya-vozrastnaya-psihologiya>(дата обращения: 28.03.2022).

4. Педагогика: словарь системы основных понятий/ [Электронный ресурс] / URL:<https://didacts.ru/slovari> (дата обращения 30.03.2022).

5. Сапоровская М.В. Детско-родительские отношения и совладающее (копинг) поведение родителей как факторы школьной адаптации первоклассников: специальность: дис. ... канд. психол. наук / [Электронный ресурс] / URL:<https://www.dissercat.com/content/detsko-roditelskie-otnosheniya-i-sovladayushchee-koping-povedenie-roditelei-kak-factory-shko> (дата обращения: 29.03.2022).

Мастерова Л.Г.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: kozlovaLG033@mgpu.ru

Научный руководитель; Ключко О.И.

д.фил.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: klyuchko@mgpu.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ МАЛЬЧИКОВ-ПОДРОСТКОВ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье обозначены ключевые психологические характеристики мальчиков подростков с проявлениями агрессивного поведения. Обозначены причины, факторы и особенности проявления агрессии мальчиков в исследованиях российских и иностранных исследователей. Фиксируется дефицит психологических средств в работе обосновывается необходимость психологического просвещения и профилактической работы с данной целевой группы.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, агрессивное поведение мальчиков-подростков.

Введение. Европейская цивилизация породила определенные представления о том, какими качествами должен обладать мужчина, чтобы успешно функционировать в обществе. Считается, что «мужской» характер характеризуются выраженной силой, склонностью к доминированию, агрессивностью, стремлением к соревнованию с другими мужчинами. Подростки, проходя этапы социализации и желая быть принятыми группой, могут усваивать деструктивные формы поведения, такие как жестокость, вандализм, стремление к манипуляциям и нарушению личных границ от сверстников и старших представителей. Подобные проявления обычно связывают с понятиями «агрессия» и «агрессивное поведение».

Российский психолог С. Н. Ениколопов отмечает, что «агрессий можно назвать целенаправленное деструктивное и наступательное поведение, нарушающее нормы и правила сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения, причиняющее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт» [2, с.64].

Нам близка позиция понимания агрессивное поведение как одной из форм реагирования на неблагоприятные жизненные ситуации, вызывающие стресс, фрустрацию [2, с.65]. При такой интерпретации агрессивное поведение возникает как необходимость сохранения чувства собственного достоинства и компенсация чувства неполноценности. Важно отметить, что агрессия – это именно модель поведения, не мотив или эмоция. Мотивы и эмоциональные состояния могут влиять на появление агрессивного поведения, но их наличие не является обязательным условием. Агрессивное поведение может выступать как защитный механизм и служить сигналом интенсификации психологической защиты, в связи с чем выделяют два вида агрессии: доброкачественно-адаптивную и деструктивно-дезадаптивную. Внимание исследователей несравнимо чаще привлекает вторая.

А. Басс и А. Дарки выделяют следующие виды агрессии: физическая агрессия (нападение); косвенная агрессия (сплетни, шутки, битье кулаками по столу, взрыв ярости, крик); вербальная агрессия [2, с.64].

Большинство исследований фиксирует, что мальчики-подростки имеют более высокий уровень физической агрессии, чем девочки, также устанавливается, что агрессивность юношей отличается большей произвольностью, инструментальностью и является средством достижения материальных благ и эмоционального расположения окружающих [6, с.112].

Особенности, характерные для подросткового возраста (падение авторитета взрослых и укрепление зависимости от мнения группы сверстников) могут также повлиять на развитие и укрепление дезадаптивной агрессии, особенно у мальчика-подростка. Сегодня все чаще подростки, желая

быть принятыми и понятыми, сбиваются в неформальные объединения и субкультуры. По данным МВД ежегодно около 20 тыс. несовершеннолетних привлекаются к ответственности за участие в преступных группах, которые совершают кражи, разбой и другие насильственные противоправные действия [4, с.68].

Можно отметить тот факт, что в отдельных случаях инициаторами агрессивного поведения могут быть подростки-аутсайдеры, дезадаптивные в силу различных причин, которые используют агрессивное поведение как средство самоутверждения. Так, по данным МВД, все несовершеннолетние злоумышленники, начинавшие стрельбу или применявшие иные виды нападения в школах и колледжах были юношами от 13 лет, и многие из них действовали в одиночку. Они отмечают, что их действия были ответом на травлю и насилие в их адрес со стороны сверстников и педагогов. Обратившись к статистике противоправных действий, которые совершались несовершеннолетними за последние 5 лет в нашей стране можно выявить следующую закономерность: юноши совершают преступные акты в 10 раз чаще, чем их сверстницы [4, с. 71].

Приведенные цифры выявляют необходимость более детального рассмотрения причин и факторов, которые влияют на развитие дезадаптивной агрессии у мальчиков-подростков.



Рис.1. Схема факторов агрессивного поведения [3, с. 83]

На формирование агрессивного поведения влияет множество факторов, некоторые из них представлены на рис.1, которые условно можно разделить на индивидуальные особенности личности и социальные условия. Подробно рассмотрим два из них: гендерные особенности и семейную ситуацию, как два наиболее изученных на сегодня фактора в жизни мальчиков-подростков.

Степень влияния гендерных особенностей и стереотипов нельзя недооценивать. На сегодняшний день многие зарубежные и отечественные исследователи отдают приоритет социокультурной модели половой детерминации, в которой половые различия в проявлении агрессии могут объясняться гендерными ролями [1, с.167].

«Маскулинность», качество присущее мужской гендерной роли, определяется как набор представлений, отвечающий на вопрос, что значит быть настоящим мужчиной в данное время и в данном социальном окружении. Мальчики-подростки формируют стереотипы о том, как выглядит мужественность, наблюдая за другими юношами и сверстниками. Если окружающие их представители мужского пола проявляют деструктивное поведение, мужское поведение у них может начать ассоциироваться с насилием, грубостью и агрессией по отношению к женщинам и ровесницам, а также готовностью вступить в драку с другими молодыми людьми.

Исследователи отмечают, что у агрессивных подростков-мальчиков часто встречаются особенности полоролевого поведения, проявляются они по двум типам: феминизация и гипертрофированная мужественность (гипермаскулинность) [3, с.83]. А.Б. Холмогорова делает вывод, что у мальчиков, которые демонстрируют выраженную агрессию, полоролевые стереотипы следующие: идеальный мужчина представляется им лишенным феминных черт, то есть гипермаскулиным [3, с. 84].

Семья имеет огромное значение в жизни и развитии личности каждого ребенка. Рассматривая данную проблему в семьях мальчиков-подростков Й. Раншбург и П. Поппер отмечают, что «открытые проявления агрессивности в поведении мальчиков родители наказывают, не так строго (а в некоторых случаях просто одобряют), как те же проявления у девочек. В большинстве случаев родители считают, что идеальный мальчик должен уметь дать сдачи и вообще защитить себя, если на него нападают» [цит. по 1, с.168]. В работах исследователей мы можем найти информацию, что и отцы агрессивных мальчиков активно поощряют вне дома вести себя агрессивно. Напротив, отцы менее агрессивных мальчиков всячески стремились научить их проявлять лишь адаптивную агрессию.

Отметим, что на появление агрессивного поведения у подростков обоих полов также влияют: общее социальное неблагополучие семьи, непоследовательность родительского воспитания, низкая требовательность, неприятие подростка родителями, эмоциональная дистанция между родителями и детьми.

Таким образом, обобщив данные исследователей, можно определить следующий достаточно условный портрет мальчика-подростка с проявлениями агрессивного поведения (таблица 1).

Таблица 1 – Портрет мальчика-подростка с проявлениями агрессивного поведения

Фактор	Проявление
Возраст	13-17 лет.
Стиль поведения	Преобладание гипермаскулинного стиля поведения
Семья	Семья у таких мальчиков часто не является гармоничной. Мальчики с подобными проблемами проживают в неполных семьях или с пьющими отцами, которые не принимают участия в их воспитании. Могут быть свидетелями случаев домашнего насилия.
Окружение	Принадлежность к девиантной группе или изгой. В результате низкой успеваемости в школе и отвержения со стороны сверстников многие из этих мальчиков тянутся к другим подросткам, которые склонны отвергать традиционные нормы и ценности общества
Школа	Характерна низкая успеваемость из-за недостаточно развитых навыков самоконтроля и импульсивности. Часто бывают не в состоянии спокойно сидеть на месте, порой неспособны выполнить домашнее задание. Такие мальчики могут часто пропускать занятия, иметь конфликты с педагогами, сквернословить

В объяснении агрессивного поведения продуктивно использование теории социального научения, в соответствии с которой агрессия представляет собой не врожденную, а приобретенную модель социального поведения. Это качество позволяет нам рассматривать агрессию как явление, которое открыто для модификации и коррекции с помощью специальных методов. Одним из таких методов может служить психологическое просвещение и профилактическая работа с группой риска, основанная на демонстрации вариативных и позитивных моделей социального поведения.

Предупреждению, а также коррекции агрессивного поведения у юношей, как одной из важнейших социальных проблем, в Европе, США и Азии уделяется большое внимание. В частности, создаются разнообразные психологические программы, направленные на просвещение потенциально опасных групп. Так зарубежные исследователи обращают наше внимание, что программы психологического просвещения, которые направлены на развитие навыков общения, способов улаживания конфликтов, а также помогающие развить эмпатию и саморегуляцию, снижает уровни насилия и агрессии мальчиков-подростков [7, с.527]. Отмечается, что программы психологического просвещения создаются не только для учащихся, но и для их родителей, где поднимаются вопросы построения гармоничных отношений с детьми. Анализ системы психологической профилактики в российском

образовании показывает отсутствие внимания к гендерной специфике большинства проблем учащихся [5].

Заключение. Таким образом, проблема агрессивного поведения мальчиков-подростков требует пристального внимания. Психологический портрет мальчиков с проявлениями агрессивного поведения демонстрирует важность социальных факторов и комплексных мер профилактики и просвещения, чему в настоящее время в России уделяется недостаточное внимание, агрессия и ее проявления рассматриваются преимущественно как следствие проблем асоциальности личности и девиантного поведения.

Список литературы

1. Гендерная психология и педагогика: учебник и практикум для вузов / О.И. Ключко [и др.]; под общей редакцией О.И. Ключко. – М.: Юрайт, 2021. – 404 с.
2. Ениколопов С. Н. Понятие агрессии в современной психологии / С.Н. Ениколопов // Прикладная психология. 2001. № 1. С. 60-72.
3. Зарецкий В.К. Три главные проблемы подростка с девиантным поведением. Почему возникают? Как помочь: учеб.пособие / В.К. Зарецкий, Н.С. Смирнова, Ю.В. Зарецкий, Н.М. Евлашкина, А. Б. Холмогорова. – М.: ФОРУМ, 2020. – 205 с.
4. Майоров А.В. Преступность несовершеннолетних: криминологический анализ ее состояния в российском обществе / А.В. Майоров // Вестник Уральского института экономики, управления и права. – 2020. №4. с.67-74.
5. Психопрофилактика и психологическое просвещение в образовательной среде: учебник для вузов / Д.В. Наумова [и др.]; под ред. Д. В. Наумовой. М. :Юрайт, 2022. 414 с. URL: <https://urait.ru/bcode/497160> (дата обращения: 15.04.2022).
6. Формирование здорового образа жизни: учебное пособие / под общ.ред. М.А. Ерофеевой, Е.Н. Белоус, И.В. Зеленковой. Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2020. 247с.
7. Yunus A. Investigation of the Effect of the "Violence Reduction Psychoeducation Program" on Anger, Violence and Aggression Levels of Students / A. Yunus // International Journal of Progressive Education. 2021. № 17. С.521-533.

Павленко Т.А.

к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: PavlenkoTA@mgpu.ru

Егоров И.В.

к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: EgorovIV@mgpu.ru

Наумова Д.В.

к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: NaumovaDV@mgpu.ru

Рассказова И.Н.

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»,

к.псих.н., доцент кафедры педагогики и психологии детства, г.Омск.

E-mail: irnikras@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ РЕГИОНА ОБУЧЕНИЯ

Актуальность представленного исследования обусловлена необходимостью изучения профессионально значимых качеств будущих педагогов и факторов, оказывающих влияние на их формирование. Цель исследования – проанализировать проявление личностных качеств (ценностей, базовых убеждений, антисоциальной креативности) у студентов педагогических ВУЗов города Москвы и города Омска, как представителей ВУЗов двух регионов – Центрального (столичного) и Западно-Сибирского. Исследование проведено на базе ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» и ГБОУ «Омский государственный педагогический университет (N=109). При сравнении данных в двух группах был применен U критерия Манна – Уитни. Выявлено, что у студенток ОмГПУ (г. Омск) значимо выше выражены ценности социального фокуса, направленные на сохранение, у студенток МГПУ (г. Москва) значимо выше выражены ценности личностного фокуса, отражающие открытость к изменениям. Студенты Центрального региона (г. Москва) в меньшей степени убеждены в благосклонности окружающего мира и доброте людей, чем студенты Западно-Сибирского региона (г. Омск).

Ключевые слова: личностные качества, профессионально значимые качества педагогов, ценности студентов, базовые убеждения, антисоциальная креативность, регион проживания

Введение. Одной из важнейших научно-практических проблем современной системы подготовки профессиональных кадров в высшем образовании является вопрос формирования профессионально значимых личностных качеств будущих педагогов. Помимо общепрофессиональных и

профессиональных компетенций, которые предполагают освоение знаний в предметных областях, а также умение организовывать учеников, выстраивать коммуникацию со всеми участниками образовательного процесса, чрезвычайно важным является вопрос влияния учителя, его индивидуально-психологических особенностей и личностных качеств, таких как ценностные ориентиры, креативность, убеждения и др. на личностное развитие учащихся. Студенты дневной формы обучения, как правило, осваивают азы будущей специальности в возрасте 17-22 лет, в этот период продолжается активное личностное развитие, источником которого является в том числе и профессиональное образование.

Л.М.Митина [3] подчеркивает значимость для педагогической психологии проблемы определения интегральных личностных характеристик, обуславливающих эффективность труда учителя как целостной системы. Л.М. Митиной были выделены более пятидесяти личностных свойств учителя – профессионально-значимых качеств и личностных характеристик. Назовем некоторые из них: вежливость, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гражданственность и другие. Е.Ю.Самарцева уточняет, что: «Профессионально значимые личностные качества учителя – это характеристики умственной, эмоционально-волевой, нравственной сторон личности, влияющие на продуктивность (успешность) профессионально-педагогической деятельности учителя и определяющие ее индивидуальный стиль» [5, с. 29].

В результате наших исследований по данной проблематике [1], особый интерес вызывает изучение личностных качеств (ценностей, базовых убеждений, антисоциальной креативности) у студентов педагогических ВУЗов. Образовательная среда – это среда развития, в которой формируются ценности, убеждения, интересы детей, поэтому такую значимость приобретают качества наиболее авторитетного в этой среде взрослого, а именно учителя.

Поскольку профессиональные ценностные ориентиры закладываются в процессе профессионализации, то важным представляется изучение их у будущих учителей в период профессионального обучения. Вслед за Ш. Шварцем, мы рассматриваем систему ценностей человека как единое образование, представленное на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов [1]. Мы исследовали следующие группы ценностей: 1) ценности, выражающие интересы индивида и ценности, выражающие интересы группы; 2) роста и саморазвития или избегания тревожности и самозащиты, 3) открытость к изменениям или сохранение статус-кво.

Базовые убеждения педагогов о мире и о самом себе, несомненно, будут влиять на формирование представлений обучающихся об окружающем мире и людях. Это связано с тем влиянием, которое оказывает педагог на

формирующуюся личность, и чем младше ученик, тем оно больше. Р. Янофф-Бульман выделил 4 базовых убеждения личности: в доброжелательности мира, в справедливости мира, убеждение в том, что другим людям можно доверять, убеждение в собственной значимости [1].

Нам представляется [1], что особый интерес имеет и негативное творчество педагога, его влияние на профессиональную деятельность. С одной стороны педагогическая деятельность предполагает высокий уровень проявления творчества в общении с детьми, в разрешении нестандартных ситуаций, на которые богата профессия учителя, в подходе к организации изучения предметного материала и др., с другой стороны – существует угроза, заложенная в креативности – тёмная сторона творчества, которая может также поддерживаться в детях посредством трансляции учителем своих взглядов и ценностей. Антисоциальная креативность как синоним злонамеренного творчества характеризуется разными видами давления, манипуляций, злого юмора, лжи и др. (Cropley, D. H., Kaufman, J. C., and Cropley, A. J.) [6].

В процессе профессиональной подготовки студентов к будущей специальности на развитие их личностных качеств оказывают влияние множество микро и макро – факторов: семья, группы сверстников, образовательные организации, программа подготовки, особенности образовательной политики ВУЗа, психологический микроклимат ВУЗа и учебной группы, взаимоотношения с преподавателями и сокурсниками, успешность в профессиональном обучении, модные в молодежной среде тенденции в позиционировании себя, экономические и политические проблемы страны, региона проживания и др. Все эти факторы в совокупности оказывают прямое и косвенное влияние на социализацию и профессиональное становление молодежи. По мнению некоторых авторов большое влияние на формирование личностных качеств, в частности ценностных ориентаций оказывает географический фактор или регион проживания [2; 4], в нашем случае речь идет о регионе обучения. Это и степень связанности региона с другими регионами, природно-климатические особенности, характер урбанизированности, социально-экономические и демографические особенности. Так, например, этнический, возрастной состав, степень оседлости, укорененности населения, уровень образованности, следование или эмансипация от культурно-исторических традиций региона в значительной степени влияют на особенности ценностных ориентаций и установки в сфере межличностных отношений [4].

Нам стало интересно выявить имеются ли различия в ценностях, базовых убеждениях и проявлении антисоциальной креативности у студентов-будущих учителей в зависимости от региона обучения. В нашей работе ставилась задача проанализировать различия в проявлении личностных качеств (ценностей, базовых убеждений, антисоциальной креативности) у студентов педагогических ВУЗов города Москвы и города Омска, как

представителей ВУЗов двух регионов – Центрального (столичного) и Западно-Сибирского. Город Омск является вторым по численности населения в Сибири, мегаполис с более, чем миллионным населением, административный центр омской области. Москва – столица России, мировой мегаполис с количеством жителей более 12 миллионов.

Методы. Описание выборки. При отборе респондентов использовался метод случайной выборки. Всего в исследовании принимало участие 109 человек, девушки в возрасте от 18 до 23 лет, студенты дневных отделений, педагогических и психолого-педагогических направлений подготовки, педагогических вузов: ГАОУ ВО МГПУ г. Москва, ФГБОУ ВО ОмГПУ г. Омск.

С целью решения задач исследования нами были использованы следующие методики: опросник «Поведенческие особенности антисоциальной креативности» (М. Ранко в адаптации Мешковой Н.В., Ениколопова С.Н., Митиной О.В. и др.); шкала базовых индивидуальных ценностей Ш. Шварца; шкала базовых убеждений (Р. Янофф-Бульман, адаптация О. Кравцовой).

Статистическая обработка данных проводилась с использованием U критерия Манна – Уитни.

Результаты и обсуждение. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Выраженность значений ценностей, базовых убеждений и антисоциальной креативности в двух группах (студенты ОмГУ и МГПУ)

Переменные	группа	Средний ранг	р-значение
Конформность	группа 1 (Москва)	52,17	р = 0,070
	группа 2 (Омск)	63,97	
Традиции	группа 1 (Москва)	52,65	р = 0,113
	группа 2 (Омск)	62,97	
<i>Доброта</i>	группа 1 (Москва)	50,81	<i>р = 0,014</i>
	группа 2 (Омск)	66,81	
Универсализм	группа 1 (Москва)	54,90	р = 0,603
	группа 2 (Омск)	58,29	

Самостоятельность	группа (Москва)	1	61,64	$p = 0,008$
	группа (Омск)	2	44,25	
Стимуляция	группа (Москва)	1	58,29	$p = 0,279$
	группа (Омск)	2	51,24	
Гедонизм	группа (Москва)	1	55,11	$p = 0,672$
	группа (Омск)	2	57,86	
Достижения	группа (Москва)	1	54,51	$p = 0,481$
	группа (Омск)	2	59,10	
Власть	группа (Москва)	1	56,18	$p = 0,932$
	группа (Омск)	2	55,63	
Безопасность	группа (Москва)	1	54,70	$p = 0,538$
	группа (Омск)	2	58,71	
Конформность 2	группа (Москва)	1	49,24	$p = 0,003$
	группа (Омск)	2	68,36	
Традиции 2	группа (Москва)	1	51,35	$p = 0,050$
	группа (Омск)	2	64,03	
Доброта 2	группа (Москва)	1	50,34	$p = 0,014$
	группа (Омск)	2	66,11	
Универсализм 2	группа (Москва)	1	53,49	$p = 0,342$
	группа (Омск)	2	59,64	
Самостоятельность 2	группа (Москва)	1	54,89	$p = 0,771$

	группа 2 (Омск)	56,76	
Стимуляция 2	группа 1 (Москва)	49,94	$p = 0,008$
	группа 2 (Омск)	66,93	
Гедонизм 2	группа 1 (Москва)	51,89	$p = 0,086$
	группа 2 (Омск)	62,92	
Достижения 2	группа 1 (Москва)	54,01	$p = 0,482$
	группа 2 (Омск)	58,56	
Власть 2	группа 1 (Москва)	51,99	$p = 0,096$
	группа 2 (Омск)	62,72	
Безопасность 2	группа 1 (Москва)	52,13	$p = 0,111$
	группа 2 (Омск)	62,43	
"нанесение вреда"	группа 1 (Москва)	56,73	$p = 0,726$
	группа 2 (Омск)	54,47	
"ложь"	группа 1 (Москва)	53,21	$p = 0,186$
	группа 2 (Омск)	61,81	
"злые шутки"	группа 1 (Москва)	56,67	$p = 0,747$
	группа 2 (Омск)	54,60	
Интегральный показатель АК	группа 1 (Москва)	54,41	$p = 0,451$
	группа 2 (Омск)	59,32	
Благосклонность мира (BW)	группа 1 (Москва)	52,63	$p = 0,110$
	группа 2 (Омск)	63,03	

<i>Доброталюдей (BP)</i>	группа (Москва)	1	51,61	<i>p = 0,036</i>
	группа (Омск)	2	65,14	
Справедливость мира (J)	группа (Москва)	1	57,58	p = 0,454
	группа (Омск)	2	52,71	
Контролируемость мира (C)	группа (Москва)	1	58,43	p = 0,246
	группа (Омск)	2	50,93	
Случайность (R)	группа (Москва)	1	55,89	p = 0,957
	группа (Омск)	2	56,24	
Ценность собственного "Я" (SW)	группа (Москва)	1	52,95	p = 0,148
	группа (Омск)	2	62,35	
Степень самоконтроля (SC)	группа (Москва)	1	59,20	p = 0,128
	группа (Омск)	2	49,33	
Степень удачи (L)	группа (Москва)	1	57,33	p = 0,529
	группа (Омск)	2	53,24	
<i>отношение к благосклонности окружающего мира</i>	группа (Москва)	1	51,48	<i>p = 0,032</i>
	группа (Омск)	2	65,42	
отношение осмысленности мира к	группа (Москва)	1	57,03	p = 0,625
	группа (Омск)	2	53,85	
убеждение в ценности собственного «Я»	группа (Москва)	1	58,21	p = 0,295
	группа (Омск)	2	51,39	

Переменные, по которым имеются значимые различия между группами ($p < 0,05$), выделены в таблице жирным курсивом.

У студенток из ОмГУ значимо выше выражена ценность социального фокуса «доброта», у студенток МГПУ – ценность личностного фокуса «самостоятельность». Доброта как благожелательность и забота о близких людях, надежность в отношениях. Самостоятельность как автономия мыслей и поступков, проявляющаяся в свободе развивать свои идеи и мысли, а также принимать свои собственные решения, касающиеся собственной жизни.

Московские студентки в большей степени открыты к изменениям. Можно предположить, что эта открытость диктуется большей изменчивостью и мобильностью пространства, в котором живут молодые люди в огромном мегаполисе. Необходимость разрешать различные проблемы в условиях проживания в таком городе, где большие расстояния и дорога занимает много времени, родители в меньшей степени могут контролировать передвижение детей, а также влияние разнообразных возможностей большого города, развитой инфраструктуры, множеством интересных мест, сосредоточием культурного наследия, теми условиями, которые предполагают самостоятельное освоение пространства. Также более широкие доверительные социальные связи и более тесные отношения внутри семьи, которые образуются в более маленьком городе могут способствовать развитию ценностей социального порядка.

Значимо ниже у испытуемых из г. Москва выражены ценности социального фокуса, относящиеся к самоопределению и сохранению: конформность, традиции, доброта, а также личностного фокуса, относящихся к открытости к изменениям: стимуляция. Ценности сохранения, поддерживающие избегание изменений, самоограничение и порядок – конформизм, приверженность традициям, контрастируют с ценностями открытости.

По составляющим антисоциальной креативности и по ее интегральному показателю значимые различия между рассматриваемыми группами отсутствуют.

В базовых убеждениях относительно благосклонности окружающего мира и такой составляющей базового убеждения, как вера в доброту людей выявлены значимые различия между группами. Эти показатели значимо выше у студентов из г. Омска. Это может говорить о том, что у респондентов сформировано более оптимистичное отношение к окружающему миру и людям, что в свою очередь позволяет выстраивать более комфортные отношения, развивать устойчивость в межличностных отношениях, а также возможно это связано с тем, что доверие к окружающим людям проявляется у жителей более маленького города, чем у жителей огромного мегаполиса, в котором высокий уровень преступности и более редкие частотные встречи знакомых людей.

Заключение. Таким образом, в результате нашего исследования было определено, что у студенток ОмГПУ (г. Омск) значимо выше выражены ценности социального фокуса, направленные на сохранение: конформность, традиции, доброта. У студенток МГПУ (г. Москва) ценности социального фокуса выражены значимо ниже, чем у студенток г. Омска, а также значимо выше выражены ценность личностного фокуса: самостоятельность, отражающая открытость к изменениям. У студенток из ОмГПУ значимо выше выражена ценность личностного фокуса – стимуляция, отражающая готовность к изменениям в плане получения нового опыта и разнообразия деятельности. Студенты Центрального региона (г. Москва) в меньшей степени убеждены в благосклонности окружающего мира и доброте людей, чем студенты Западно-Сибирского региона (г. Омск). Требуется дальнейшее исследование факторов, влияющих на формирование личностных качеств в профессиональном образовании, в том числе связанных с регионом обучения.

Список литературы

1. Егоров И.В. Система ценностей девушек-студенток педагогических вузов с разным уровнем антисоциальной креативности / И.В.Егоров, Д.В. Наумова, Т.А. Павленко, И.Н. Рассказова // Перспективы науки и образования. 2021. № 3 (51). С. 375–389.
2. Егоров И.В. Сравнительное исследование содержание гражданского мировосприятия молодёжи Москвы и Уральского региона / И.В.Егоров, Д.В. Наумова // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 4. с. 31-35
3. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.
4. Самарцева Е.Ю. Профессионально значимые личностные качества учителя элитарной школы. // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 11. С. 171-174.
5. Мудрик А.В. Социализация человека. М.: МПСИ. 2011. 624 с.
6. Crompton, D. H., Kaufman, J. C., Crompton, A. J. Malevolent creativity: A functional model of creativity in terrorism and crime // Creativity Research Journal, 2008. vol. 20, no. 2, pp. 105-115.

Парфенова П.П.

*главный специалист деканата Факультета ИТ и АБД, Финансовый
университет при Правительстве Российской Федерации,
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

E-mail: pela.voron@gmail.com

Научный руководитель: Поставнев В.М.

канд. психол. наук, доцент

НЕКОГНИТИВНЫЕ ФАКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

В статье рассматриваются некогнитивные факторы, влияющие на академическую успешность студентов вузов. Изучая вопрос успешности разных возрастных групп людей, исследователи разделяют успешность жизненную, или социальную, и успешность академическую. Глобально на академическую успешность влияет множество факторов, и все факторы, связанные непосредственно с личностью индивида, можно назвать психологическими; исследователи разделяют их на две большие группы – когнитивные и некогнитивные. Психолого-педагогическая литература располагает большим числом исследований на тему влияния именно когнитивных факторов на академическую успешность. Говоря же о некогнитивных факторах, в первую очередь исследователи обращают внимание на факторы личностные (по модели Большой Пятерки). Также, рассматривались проблемы влияния на академическую успешность саморегуляции, самоконтроля, мотивации, стилей обучения, адаптации (в основном, у студентов первого курса вуза). Среди исследований студентов вузов встречаются работы со студентами гуманитарной направленности. К сожалению, практически не изучен вопрос влияния некогнитивных факторов на академическую успешность студентов технических вузов, либо факультетов технической направленности. Но рассмотренные в статье некогнитивные факторы и методики могут быть применены для изучения влияния и на таких студентов тоже.

Ключевые слова: некогнитивные факторы; академическая успешность; мотивация; саморегуляция; стили обучения; адаптация; нейротизм; студенты вузов.

Введение. В различных исследованиях личности человека в той или иной степени рассматривается или упоминается её, личности, успешность. Успешность ли в жизни в целом или в учебе на том или ином этапе жизни в частности – но данная категория фигурирует практически везде. Нарастающую популярность этой стороны личности можно объяснить с разных точек зрения, которые так или иначе сходятся в одном: от успешности, в том числе академической, зависят показатели жизненно важных функций.

Рассматривая вопрос успешности разных возрастных групп людей, исследователи разделяют успешность жизненную, или социальную (которую, в свою очередь, можно разделить на объективную и субъективную) и успешность академическую, между которыми безусловно есть связь. Глобально на академическую успешность влияет множество факторов, которые разделяются на несколько групп, например, социологические (пол, возраст, социальные условия жизни и пр.), педагогические (организация учебного процесса, уровень подготовки профессорско-преподавательского состава и т.д.).

Все факторы, связанные непосредственно с личностью индивида, можно назвать психологическими, и здесь не будет неточности; исследователи разграничивают их на две большие группы: когнитивные и некогнитивные. Психолого-педагогическая литература располагает большим числом исследований на тему влияния когнитивных факторов на успешность не только людей юношеского возраста в период студенчества, но и других возрастных групп исследуемых [6, 7, 8]. Конечно, уже само слово «когнитивные» наталкивает на основной объект таких научных изысканий – интеллект. Но исследования когнитивных факторов не давали исчерпывающего ответа, как же воспитать успешного в жизни выпускника, поэтому локус внимания сместился в другую сторону. В связи с чем была сформулирована и цель данного исследования – изучение влияния некогнитивных факторов на академическую успешность студентов вузов.

Говоря о некогнитивных факторах, влияющих на академическую успешность, в первую очередь исследователи обращают внимание на факторы личностные (по модели Большой Пятерки). Также, достаточно большое внимание уделяется проблеме влияния саморегуляции на академическую успешность. Например, исследование Моросановой В.И. и Фоминой Т.Г., отдельное исследование Фоминой Т.Г., Ишмуратовой. Ю.А. и ее коллег [4] показывают нам важность саморегуляции в академической успешности при исследовании школьников, а исследования Ишкова А.Д. [3], Корнилова А.С. и его коллег [5] раскрывают важность этой связи у студентов. Также, исследование Гордеевой Т.О. посвящено не столько саморегуляции, сколько самоконтролю студентов и его взаимосвязи с успешностью в обучении. Она жевнесла большой вклад в исследования, связанные с мотивацией студентов.

В рассмотренных исследованиях для изучения влияния различных факторов на успешность студентов, в том числе академическую, используется ряд определенных методик.

Доценко А.Е. в своем исследовании студентов-психологов 1-3 курсов [2] изучала взаимосвязь академической успешности и повышенный уровень нейротима, склонность к перфекционизму. Для проведения анализа данных факторов были использованы «Многомерная шкала перфекционизма Хьюитта-Флетта» и «Шкала эмоциональной стабильности-нестабильности

(нейротизма)» Г. Айзенка. Также, студенты были разделены на две группы: с высоким и с низким уровнем успеваемости.

Гордеева Т.О., Гижицкий В.В., Сычев О.А., Гавриченко Т.К. [1] провели исследование, посвященное взаимосвязи мотивации, мотивов и академической успешности старшеклассников. В целом, это исследование полезно для рассмотрения в связи с тем, что изучаемые качества старшеклассников сохраняются при сдаче ЕГЭ и поступлении в вуз. Мотивация старшеклассников была изучена при помощи «Шкалы академической мотивации – ШАМ». Результаты показали, что значимым типом мотивации, побуждающим старшеклассников к успешному обучению и сохранению высокого уровня успеваемости, является внутренняя мотивация. Далее, по ранжированию влияния, идут амотивация, мотивация самоуважения и уважения родителями.

В исследовании А.Д. Ишкова [3] были использованы опросники «Способность самоуправления», «Стили обучения», «Стилевые особенности саморегуляции поведения – 98», которые послужили основой для разработки его собственного опросника. По итогам проведенного исследования студентов гуманитарного вуза (МГСУ) говорится о том, что успешные студенты имеют более высокий уровень самоорганизации; при этом показано, что имеется тенденция к снижению этого уровня в процессе обучения.

При обзоре ряда исследований, связанных с таким некогнитивным фактором, как адаптация, было замечено, что степень адаптации существенно влияет на академическую успешность и успеваемость студентов, особенно первого курса. Говоря об академически успешном студенте, необходимо учитывать две составляющих понятия «академической успешности»: успеваемость и самооценка. На них некогнитивные факторы влияют почти в одинаковой степени, а также данные компоненты связаны между собой и влияют друг на друга.

Следует отметить, что среди исследований студентов вузов встречаются работы со студентами гуманитарной направленности. К сожалению, практически и не изучен вопрос влияния некогнитивных факторов на академическую успешность студентов технических вузов, либо факультетов технической направленности. Но рассмотренные в статье некогнитивные факторы и методики могут быть применены для изучения влияния и на таких студентов тоже.

Заключение. В завершении хотелось бы отметить, что для изучения влияния некогнитивных факторов на академическую успешность студентов вузов необходимо масштабное исследование. Особенное внимание, как нам кажется, нужно уделить привлечению к исследованию студентов технических факультетов и вузов. Анализ результатов покажет, как минимум, статистическое влияние тех или иных факторов на академическую успешность

студентов в совокупности друг с другом, а также даст более полную картину этого влияния на гуманитарно и технически направленных студентов.

Список литературы

1. Гордеева Т.О., Гижицкий В.В., Сычев О.А., Гавриченко Т.К. Мотивация самоуважения и уважения другими как факторы академических достижений и настойчивости в учебной деятельности // Психологический журнал. 2016. Т.37, №2. С.57-68.
2. Доценко А. Е. Психологические предикторы академической успеваемости студентов-психологов в ВУЗе / А. Е. Доценко, Е. Н. Шутенко // Интеграция наук. 2017. № 1(5). С. 69-74.
3. Ишков А.Д. Связь компонентов саморегуляции и личностных качеств студентов с успешностью учебной деятельности: Дисс. канд. психол. наук. М., 2004. 243 с.
4. Ишмуратова Ю. А, Моросанова В. И., Потанина А. М., Цыганов В. А., Некогнитивные предикторы в различные периоды обучения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2019. № 3. С. 25-40.
5. Корнилов А.С. Григоренко Е.Л., Смирнов С.Д. Лонгитюдное исследование академических, творческих и практических способностей как предпосылок успешности обучения // Вопросы психологии. 2009. №5. С.54-65.
6. Мартянова Г.Ю. Мотивационные факторы регуляторной активности субъекта в трудной жизненной ситуации Системная психология и социология. 2014. № 2 (10). С. 81-88.
7. Поставнев В. М., Поставнева И. В., Двойнин А. М., Романова М. А. Общие и частные когнитивные способности как предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. 2020. № 4 (54). С. 64-73. DOI 10.25688/2076-9121.2020.54.4.04
8. Савенков А. И., Поставнев В. М. и др. Эффективность базовых предикторов учебной успешности ребенка на ранних этапах образования / А. И. Савенков, В. М. Поставнев, Ж. В. Афанасьева, А. В. Богданова, Т. Д. Савенкова, П. В. Смирнова, О. В. Цаплина // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. № 3. 2018. Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство – Эл № ФС77-68116. – URL: <http://izvestia-ippo.ru/savenkov-a-i-afanaseva-zh-v-bogdanova/>
9. Национальная система независимой оценки и сертификации квалификаций в педагогической сфере деятельности: коллективная монография/Е.Н. Геворкян, А.И. Савенков, С.Н. Вачкова, А.С. Львова, О.А. Любченко, М.В. Воропаев и др. -М.: Издательство «Перо», 2015. -161 с

Песков В.П.

к.псих.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: vpeskov@bk.ru

Гороховцева А.А.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: Gorokhovtsevaaa@mgpu.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается проблема психолого-педагогического сопровождения языковых представлений у младших школьников, авторы проводят анализ существующих подходов к феномену психолого-педагогического сопровождения, выделяют, что вкладывают ученые в суть этого понятия; делается вывод о том, какую роль в начальной школе должно играть психолого-педагогическое сопровождение языковых представлений; дается толкование того, что понимают авторы статьи под языковыми представлениями; проводится анализ существующих подходов к диагностике языковых представлений у дошкольников и младших школьников; рассматриваются существующие программы психолого-педагогического сопровождения языковых представлений и делается вывод, о том, что большинство существующих программ разработаны для дошкольников и направлены на развитие речи или ее коррекцию, нежели на психолого-педагогическое сопровождение развития языковых представлений и об отсутствии программ для младших школьников и о необходимости проведения дальнейших исследований, направленных на изучение языковых представлений у младших школьников; делается предположение о наличии связи между языковыми представлениями и коммуникативными умениями, которая может быть положена в основание создания программы психолого-педагогического сопровождения развития языковых представлений у младших школьников, что будет проверено в результате проведенного авторами исследования.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, языковые представления, младшие школьники.

Проблема психолого-педагогического сопровождения нашла отражение в многочисленных исследованиях отечественных психологов И.В. Аркусова, Г.В. Безюлева, М.Р. Битянова, Б.С. Братусь, Е.В. Бурмистрова, О.С. Газман, Н.С. Глуханюк, И.В. Дубровина, Э.Ф. Зеер, Е.И. Исаев, Е.И. Казакова, А.И. Красило, В.Е. Летунова, А.К. Маркова, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудрик, С.Д. Поляков, В.Н. Раскалинос, М.И. Роговцева, Н.Ю. Синягина, В.И. Слободчиков, А.Т. Цукерман, Л.М. Шипицына, И.С. Якиманская и др.

Остановимся на том, какое содержание вкладывают в это понятие некоторые исследователи. Так М.Р. Битянова при описании сопровождения связывает его с деятельностью направленной на создание социально-психологических условий для обучения и развития ребенка; Е.И.Казакова – с оказанием помощи ребенку, его семье, педагогам; В.Н. Раскалинос – со взаимодействием различных специалистов между собой или с обучающимися, направленным на помощь в преодолении трудностей различного характера в образовательных и жизненных ситуациях; О.С. Газман – с психолого-педагогической поддержкой детей с трудностями физического и психического развития; Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Н.С. Глуханюк, И.В. Аркусова, Г.В. Безюлева – с процессами развития, становления и коррекции; В.П. Песков – с созданием системы направленной на формирование, профилактику, коррекцию, реабилитацию одаренных детей и информационно-образовательную работу с педагогами, родителями и молодыми специалистами.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение рассматривается учеными с различных сторон: как деятельность, как помощь, как взаимодействие, как поддержка, как процесс, как система детерминирующих социально-психологических условий обучения, социализации и развития ребенка, в том числе в условиях дистанционного обучения [2, 4]; свободу и ответственность субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы; преодоление трудностей различного характера в образовательных и жизненных ситуациях; жизненное самоопределение, межличностную коммуникацию и обучение; становление, развитие и коррекцию личности; идентификацию интеллектуально одаренных детей, изучение их индивидуальных и личностных особенностей, консультирование, профилактику и коррекцию дезадаптации, реабилитацию одаренных детей, формирование экологического сознания учащихся, психологическое сопровождение педагогов, родителей, систему подготовки молодых специалистов, консультирование, проведение ресурсных тренинговых занятий.

В данной статье нами была предпринята попытка проведения анализа существующих подходов к психолого-педагогическому сопровождению, и обоснование необходимости проведения исследований, направленных как на выявление особенностей языковых представлений у младших школьников, так и на выявление психологических механизмов формирования языковых представлений младших школьников, результаты которых позволят разработать программу психолого-педагогического сопровождения развития языковых представлений у данной категории учащихся.

В ходе анализа исследований направленных на психолого-педагогическое сопровождение младших школьников было выявлено, что в начальной школе психолого-педагогическое сопровождение обеспечивает

помощь обучающимся в развитии и формировании основных, ключевых знаний, умений и навыков, куда входят и языковые представления.

Под языковыми представлениями мы понимаем обобщенные знания о структуре текста, о семантике предложения и о семантике слова.

Диагностика языковых представлений у детей с одной стороны, может являться частью узкого подхода к диагностике, направленного на выявление нарушения в развитии ребенка, в нашем конкретном случае это нарушение речевого развития ребенка; а с другой стороны, частью широкого подхода, направленного на исследование не только отклонений, но и нормального состояния развития психики, это выявление уровня развития языковых представлений: у дошкольника – это тестовые задания, разработанные И. А. Галкиной [1], у младших школьников – заданиями, разработанные Т.Н. Сафоновой [5] или О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной [6].

Однако для психолого-педагогического сопровождения недостаточно только выявления уровня актуального развития языковых представлений, необходимо проведение на его основе формирующего, развивающего или коррекционного воздействия.

Проведенный анализ существующих программ показал отсутствие программ, направленных на психолого-педагогическое сопровождение развития языковых представлений у младших школьников.

И. А. Галкиной [1] разработана программа по развитию языковых представлений у детей старшего дошкольного возраста языковых представлений.

Наш анализ показал, что большинство существующих программ для дошкольников направлены на развитие речи в целом или ее коррекцию, нежели на психолого-педагогическое сопровождение развития языковых представлений. Примером такой программы является «Программа психолого-педагогической работы по развитию речи старших дошкольников» М. А. Петровой [3].

Большая часть изученных нами программ психолого-педагогического сопровождения, написаны для дошкольников. Мы считаем, что причина этого в том, что именно в дошкольном возрасте дети должны развить базовые навыки говорения, чтения и письма, чтобы при переходе в 1 класс им было легче учиться.

Мы согласны с И. А. Галкиной [1], что под языковыми представлениями можно понимать обобщенные знания о структуре текста, о семантике слова, о семантике предложения, что и составляет содержание языковых представлений у школьников.

Мы исходили из предположения, что существует связь между языковыми представлениями и коммуникативными умениями, которые имеют свои особенности на различных этапах младшего школьного возраста.

Поэтому нами было проведено исследование, направленное на выявление связи языковых представлений и коммуникативных умений у младших школьников, результаты которого позволят нам в дальнейшем создать программу психолого-педагогического сопровождения развития языковых представлений у младших школьников, учитывающую выявленные взаимосвязи.

Проведенный нами анализ программ психолого-педагогического сопровождения развития языковых представлений показал, что основная часть таких программ написана для дошкольников, а также, что программы больше направлены на развитие речи в целом или коррекцию речи, нежели на развитие языковых представлений.

Заключение. Проведенный анализ подходов к психолого-педагогическому сопровождению развития языковых представлений, а также существующих программ психолого-педагогического сопровождения языковых представлений позволил выдвинуть положение о том, что недостаточно программ, которые были бы направлены на психолого-педагогическое сопровождение развития языковых представлений младших школьников. Кроме этого необходимо проведение исследований, направленных на выявление психологических механизмов формирования языковых представлений младших школьников с целью создания на их основе авторских программ психолого-педагогического сопровождения развития языковых представлений у данной категории учащихся.

Список литературы

1. Галкина И. А. Языковые представления о типах текста у старших дошкольников и их развитие в процессе обучения: автореферат дис. кандидата психологических наук: 19.00.07 / Иркут. гос. пед. ун-т. Иркутск, 2002. 24 с.
2. Концепция и методика психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения / А. И. Савенков, А. М. Двойнин, И. С. Буланова, В. М. Поставнев[и др.] – М.: Известия Института педагогики и психологии образования, 2022. 194 с.
3. Петрова М. А. Программа психолого-педагогической работы по развитию речи старших дошкольников/ М. А. Петрова// 2017. [Электронный ресурс]URL: <https://infourok.ru/programma-psiologo-pedagogicheskoy-raboti-po-razvitiyu-rechi-starshih-doshkolnikov-2152730.html>(дата обращения: 06.04.2022)
4. Поставнев В. М., Поставнева И. В., Двойнин А. М., Романова, М. А. Общие и частные когнитивные способности как предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. – 2020. – № 4 (54). – С. 64-73.– DOI 10.25688/2076-9121.2020.54.4.04

5. Сафонова Татьяна Николаевна Психолого-педагогическое сопровождение и методическое обеспечение процесса развития речи учащихся начальной школы // Гуманитарные науки. 2017. №1 (37). [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-i-metodicheskoe-obespechenie-protssessa-razvitiya-rechi-uchaschihsya-nachalnoy-shkoly>(дата обращения: 04.04.2022)

6. Ушакова О. С, Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 288 с.

Солдатова Е.В.

ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: helenas97@bk.ru.

Научный руководитель: Смирнова П.В.,

канд. психол, н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ПАНДЕМИИ НА САМОСОЗНАНИЕ СТУДЕНТОВ-РЕЖИССЕРОВ

В данной статье представлены особенности самосознания студентов 1 и 2 курса Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодёжи и туризма (ГЦОЛИФК)», обучающихся по направлению подготовки 51.03.05 «Режиссура театрализованных представлений и праздников», поступление и обучение которых пришлось на пик пандемии (COVID–19) и её послабление. У студентов второго курса выявлены в различной степени особенности самосознания, связанные с психологическим стрессом в период поступления и дистанционного обучения в первый год обучения. Проведено сравнение со студентами второго курса обучения. У студентов первого курса выявлена положительная динамика и частичное или полное нивелирование особенностей второго курса. Предложены дальнейшие перспективы в исследовании проблемы.

Ключевые слова: студенты, самосознание, пандемия (COVID–19).

Введение. У каждого взрослого цивилизованного человека существует самосознание, иначе говоря совокупность представлений о своем физическом, психическом, личностном Я и отношении к самому себе. О своих концепциях в области исследования становления образа самосознания у молодых людей писали многие ученые еще в середине прошлого века (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Р. Бернс, К. Роджерс, И.С. Кон, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и другие ученые). В настоящее время на концепции, описанные этими учеными,

опираются современные исследователи при поиске новых аспектов в познании самосознания и условиях, влияющих на их формирование. На наш взгляд формирование эмоционально-ценностного отношения к себе и способности на этой основе строить свое поведение помогает не только с личностным самоотношением, но и с профессиональным самоопределением личности, ее самореализацией в профессиональной деятельности, что в совокупности влияет на успешную самореализацию человека в жизни. Вместе с тем, важно понимать, что на становление самосознания напрямую влияет процесс формирования личности. А на процесс формирования личности в значительной степени влияют факторы среды [4]. Отметим, что студенты, которые в настоящее время учатся на первом и втором курсах, столкнулись со значительным влиянием факторов среды, а именно – пандемией.

Пандемия (COVID–19) внесла изменения в повседневную жизнь каждого человека. Режим самоизоляции затронул практически все отрасли экономики и общественного сектора. Сфера образования ощутила на себе влияние пандемии одной из первых и отреагировала на введенные ограничения переводом всей образовательной деятельности в дистанционный формат. Видоизменение образовательного процесса высшего образования носило беспрецедентные масштабы в 2019/2020 уч. г. в России были переведены в дистанционный формат обучения свыше 4 млн. студентов и 235 тыс. преподавателей [5]. Что стало серьезным вызовом для всех участников образовательного процесса, которые вынуждены были оперативно перестроиться на новый формат обучения.

Существует необходимость отметить, что при поступлении в ВУЗы студенты находятся в том возрасте, который напрямую связан с одним из кризисов становления личности [2]. Еще в старших классах студенты начинают подготовку к сдаче экзаменов, выбирают учебные заведения, куда планируют подавать заявления на поступление и получить высшее образование. Сомнения в выборе образовательного пути, волнение перед экзаменами, опасения неуспешности, волнение из-за переезда в другой город, все это влияет на их эмоциональное состояние, а в 2019/2020 уч. году помимо этого абитуриенты столкнулись с полным непониманием того, как им строить их дальнейший образовательный маршрут. На тот момент весь мир оказался в сильном психологическом кризисе, где люди испытывали большую психоэмоциональную нагрузку, вплоть до того, что у многих людей наблюдалось состояние близкое к панике. И если изначально ученые задумывались только о физическом здоровье населения, то в настоящее время возникает широкий спектр именно психологических проблем, решение которых актуально и в настоящее время. Емельянова Л.В., Шакиров Ш.Н. и Толмачев Д.А. в своем исследовании, проведенном в 2020 году, отметили, что у студентов в период пандемии (COVID-19) выявляются в различной степени влияния психологического стресса, что они напрямую связывают с ухудшения

условий получения образования, а именно замещение очных занятий дистанционными, в ВУЗах и СУЗах. Исследователи также отмечали в ответах студентов наблюдается отсутствие «твердой почвы под ногами», неведение дальнейшей карьерной перспективы и переоценка полезности дальнейшего обучения [1].

Важно отметить, что в своём исследовании мы рассматривали именно студентов-режиссеров, особенность обучения которых сводится не только к лекционным занятиям. Подавляющая часть дисциплин студентов имеет практическую направленность. Роль режиссера предполагает обладание многими творческими функциями. Можно сказать, что «быть активным» и находиться «в постоянном поиске» является почти неотъемлемой частью личности режиссера [3]. Пандемия (COVID–19) заставила практически полностью видоизменить программу обучения и перевести ее в дистанционный режим, поскольку просто не представлялось возможным проводить занятия в привычном формате.

Целью исследования является изучение особенностей самосознания студентов-режиссеров, проходящих обучение в период пандемии (COVID–19), важных для профессионального становления.

Методы и методологические основания. В ходе осуществления исследования нами были применены следующие методы: анализ психолого-педагогической литературы, тестирование (16-ти факторный опросник Кеттелла), специально подготовленная опрос и написание эссе на тему: «Кем я себя вижу через пять лет», а также дальнейший контент-анализ, сравнение и обобщение полученных данных.

Результаты. В ходе проведения исследования была выявлена следующая особенность у студентов второго курса -среди них оказалось 50% неуверенных в себе, инфантильных и студентов с высокой тревожностью. При этом студентов, которых мы назвали «реалистичным» типам, а именно тех, кто обозначал реалистичные, конструктивные цели, обосновывая их объективной оценкой своих возможностей, своим предыдущим опытом. Нацеленные на продуктивное всестороннее дальнейшее развитие и «видимый жизненный маршрут» оказалось всего 10%. Подробное распределение видно в таблице 1.

Таблица – 1 Распределения различных типов студентов 1 и 2 курса
(Рис.1)

	Курс	I	II	Всего
Тип студента	«Реалистичный»	75%	10%	50%
	«Фантазийный»	12,5%	10%	11,5%
	«Неуверенный»	0%	30%	11,5%
	«Инфантильный»	0%	40%	15,3%
	«Тревожный»	12,5%	10%	11,5%

Термин «Синдром второкурсника» является русскоязычным переводом словосочетания «sophomoreslump» (sophomore – студент второго года обучения; slump – резкий спад, кризис), который был введен в научный обиход еще в 1956 году М.Б. Фридманом в его научной статье, и был популярен у западных ученых того времени. Этот «синдром» или как его иначе называют «кризис», напрямую связан с проблемами академической адаптации в ВУЗах, затруднениях, связанных со снижением мотивации и интереса к учебе, повышением неуверенности в собственных личных и профессиональных целях, сомнениями относительно связи университетского образования с реальной жизнью. [2]. Однако, на наш взгляд, помимо этого «кризиса» на самосознание студентов повлияла пандемия (COVID-19). Такие выводы были сделаны нами путем проведения контент анализа сочинений, написанных студентами второго курса.

Наше исследование показало, что 100% студентов второго курса характеризует, в первую очередь, их полная неуверенность в «завтрашнем дне». Одна студентка в эссе написала «Очень сложно ответить на этот вопрос, так как нельзя предугадать, что будет через 10 минут». Мы понимаем, что сложно предугадать какие-то моменты в жизни, построить точный план «жизненного маршрута» и не отходить от него, однако, нами было предложено порассуждать на тему, а не давать точный и логичный ответ. На наш взгляд в подобном ответе проявляется не просто неуверенность, а высокая тревожность. С нашей точки зрения в полученных ответах, выражается не просто кризисное переживание, связанное с академической дезадаптацией, но и личностная дезадаптация. Об этом могут свидетельствовать большое количество ответов студентов о том, что они просто хотят «быть счастливыми» или хотели бы заниматься чем-то другим, пойти учиться еще чему-то, но сами не знают, куда и чему. Многие ответы были поверхностными или «размытыми». При этом больше половины эссе отличались полным отсутствием описания личностной сферы, а те, в которых была затронута эта сфера, описаны весьма скудно. И в очень малом количестве эссе были поставлены реальные рассуждения о целях и мечтах на ближайшее будущее.

Сдача ЕГЭ в 11 классе и поступление в ВУЗ этих студентов пришлось на первый пик пандемии в 2020 году, когда выпускники до последнего момента не понимали, в какой форме будет происходить сдача ЕГЭ и приниматься вступительные испытания в ВУЗах. На наш взгляд, стресс связанный с новым этапом в жизни и волнение перед экзаменами затмила катастрофа мирового масштаба – пандемия, которая, смогла повлиять на процесс становления образа самосознания этих молодых людей.

Пандемия повлияла на возникновение очередного социального «скачка» в виде социально-экономических изменений, повлиявших на нашу обыденную жизнь. Но исходя из нашего исследования видно, что студенты первого курса, которые поступали в 2021 году, уже сумели адаптироваться к условиям новой

реальности. В эссе многие первокурсники писали о том, что активно занимаются творческой самореализацией, совмещают работу и учебу, реализуют свои проекты. Они хотят пойти в магистратуру или получить второе высшее образование. Их эссе, в отличие от эссе второго курса, отличаются, в первую очередь, реализмом и оптимизмом, а также верой в «завтрашний день».

Заключение. Таким образом, помимо того, что юношеский возраст связан со многими кризисами становления личности, в этот процесс добавляется влияние фактора мирового масштаба, который оказал воздействие, в том числе на процесс становления самосознания молодых людей, однако студенты, которые поступали в 2021 году, уже успели адаптироваться к новым реалиям и способны успешно учиться и с оптимизмом выстраивать свой «жизненный маршрут». На наш взгляд остается важным дальнейшее изучение влияния пандемии (COVID-19), в том числе и на студентов других специальностей. Целесообразна разработка психолого-педагогической поддержки, направленной на нивелирование нежелательных последствий пандемии и её влияния на самосознание студентов.

Список литературы

1. Емельянова Л.В., Шакиров Ш.Н., Толмачев Д.А. // MODERN SCIENCE // 2020. № 12-5. С. 88-91.
2. Кожевникова О.В., Шрейбер Т.В. Несформированная профессиональная идентичность абитуриента как предиктор «кризиса второкурсника» // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2017. Вып. 3. С. 381–395. DOI: 10.17072/2078-7898/2017-3-381-395.
3. Плотников А.В. Режиссерский замысел художественно-спортивной программы как феномен культуры зрелища // Физическая культура, спорт - наука и практика. – 2017. - № 3. – С. 69-75.
4. Солдатова Е.В. // Ценностные ориентации современных юношей и девушек на основании теории поколений // Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции «РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА» 2021 // <http://izvestia-ippo.ru/soldatova-e-v-cennostnye-orientacii-s/>.
5. Штыхно Д.А., Константинова Л.В., Гагиев Н.Н. // Переход вузов в дистанционный режим в период пандемии: проблемы и возможные риски // Открытое образование// 2020. Том 24. № 5. С. 72-81.

Ухарская Я.В.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: Ukharskaya1997@yandex.ru
Научный руководитель: Егоров И.В.,
канд. психол. наук, доцент ИППО

ЛОЖЬ И ФАНТАЗИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье автор выявляет особенности лжи и фантазии в дошкольном возрасте. Показывает разницу между ложью и фантазией. Дает четкое определение фантазии и объясняет важность её в дошкольном возрасте. Рассказывает, как нужно помочь ребенку в фантазировании, что бы в дальнейшем оно не подвергало в полное недоумение. Автор обращает внимание на игрушки, которые помогут ребенку в его фантазировании. Определяет причины лжи в дошкольном возрасте. Отмечает, что детская ложь не появляется сама по себе – как и все остальное, ребенок усваивает ее при взаимодействии с окружением, в первую очередь при взаимодействии с родителями. Упоминает ошибки, допускаемые родителями с детьми, которые способствуют дальнейшему развитию лжи. Выделяет определенные правила поведения взрослых, которые уменьшат возможность обмана у малыша.

Ключевые слова: воображение, дошкольный возраст, ложь, страх, фантазия.

Введение. Все дети часто фантазируют. Иногда это расстраивает родителей, потому что часто кажется, что ребенок намеренно вводит в заблуждение. Стоит ли бороться с буйством детского воображения? И самое главное, как отличить ложь от фантазии?

Активное развитие фантазии начинается в трехлетнем возрасте, и к этому периоду есть все, что может этому способствовать. Поэтому, станет ли малыш мечтателем, зависит от того, как будет завершен подготовительный этап до трехлетнего возраста. Дети еще не играют, но пытаются понять, из чего сделаны игрушки. Поэтому родителям следует помогать быть в курсе всего, что окружает малыша. Малыш должен получать знания и тепло через свою маму. Только мама может показать ему, как и что использовать, какого это цвета. Поэтому необходимо почаще разговаривать с ребенком и показывать, как происходят обычные повседневные вещи. Ребенок быстрее адаптируется, и это поможет в дальнейшем обучении. Чтобы сделать этот процесс качественнее: нужно почитать ребенку [3, с.294].

К двум годам ребенок должен хорошо знать свои любимые сказки и их персонажей.

К четырехлетнему возрасту нужно развивать воображение в играх. Допустим, можно поиграть в ассоциации, создать что-то совершенно новое и

необычное из обычных вещей. Главное в этом случае – пофантазировать родителям, и тем самым помочь малышу пофантазировать. Это прекрасно развивает понимание, воображение, моторику.

Разные игрушки являются еще одним необходимым условием развития фантазии. Но огромное разнообразие игрушек и их реалистичный внешний вид способствуют скорее обратному процессу. Игрушки нравятся детям, и они приближают их к реальной жизни, но не позволяют фантазировать, потому что добавить к ним нечего, для фантазии просто нет места. Именно поэтому дети часто теряют интерес к «горам» игрушек. Многих родителей возмущает такое поведение детей. С дорогими и красивыми игрушками дети играют всего несколько дней и забрасывают. Но камни интересной формы, палочки вызывают гораздо больший интерес у малышей [5, с.94].

Главная ошибка родителей заключается в том, что они пренебрегают выбором ребенка и незаметно выкидывают найденные «сокровища». Но ребенок упорно собирает все снова и снова, находит что-то новое и более интересное для своих игр. Родители вообще не понимают, с чем связано такое обращение. Но это очень просто. Ребенку не хватает предметов для воображения, передачи образов. Эти палки, камни и прочий «мусор» окажут наилучшее влияние на воображение и дальнейшее развитие ребенка. Дети очень расстраиваются, не находя таких объектов для фантазии, для «секретных» идей и экспериментов. Можно попробовать делать игрушки. Так ребенок начнет видеть что-то волшебное и необычное в обычных вещах.

Нужно развивать моторику ребенка, лепя, раскрашивая. Эти игрушки очень любят дети, потому что это их достижения, как правило, дети бережно относятся к таким поделкам и не ломают их.

Еще одна стадия развития – свободное воображение. Каждый летал на Луну в детстве, спасал планету от нашествия инопланетных монстров. В фантазии малыш способен воспроизвести любые сюжеты в самой неожиданной ситуации. Обычно в этих фантазиях ребенок находится вместе со своими родителями, друзьями, кем-то из близких ему людей [7, с.83].

Когда дети рассказывают о том, что они делают в своих фантазиях, они довольно часто повергают взрослых в полное недоумение.

Но есть и другие случаи, когда фантазии становятся страшными, полными агрессии. Может появиться ненависть к близким, полное неприятие восприятия мира и близких людей. Такие фантазии часто ассоциируются с ложью, которая причиняет боль и беспокойство.

История от мамы: «Максим был довольно спокойным уравновешенным мальчиком. Но в один момент он сильно изменился, и не в лучшую сторону. На улице он не отходил от матери далеко, а вечером не хотел ложиться спать. Этот момент был отложен из-за желания выпить, поесть, вымыть руки, сходить в туалет. Сначала родители сочли это изменением характера мальчика, но мать начала беспокоиться из-за рисунков сына. Монстры,

монстры... Поговорив с ребенком, родители поняли его страхи. Оказывается, «под кроватью часто сидит монстр и пугает малыша». Это довольно распространенная ситуация. Все это происходит потому, что дети в возрасте до пяти лет боятся сказочных персонажей, резких звуков, каждый второй ребенок так себя ведет! И каждый третий боится транспорта, воды, замкнутых пространств и одиночества в помещении.

По достижении шестилетнего возраста может появиться страх смерти, который сопровождается страхом пожаров, наводнений и других катаклизмов. Можно представить, как жутко ребенку одному в закрытой темной комнате, в которых есть страшные существа. Это не просто его воображение. У каждого ребенка бывают периоды страха – это вполне нормально. Пережитые моменты страха сохраняются в памяти и развивают в ребенке предусмотрительность, осторожность, благоразумие.

Ребенок приходит к мысли, что не только родители могут защищать его, но и он сам может это сделать. Родителям нужно попросить ребенка дорисовать какие-нибудь детали на монстре, чтобы это существо совсем не стало страшным. Это могут быть бантики, очки или, может быть, клетка. Необходимо позволить ребенку пофантазировать самому. Нарисовав что-нибудь смешное, малыш начнет улыбаться и поймет, что монстр совсем не страшный.

Самое страшное открытие для родителей – это ребенок впервые обманул, допустим, когда он что-то сломал и отрицает свою причастность до последнего. Родителям кажется, что если ребенок лжет в четыре года, то дальше будет хуже и изменить что-то будет просто невозможно, но все не так печально, как кажется. Тем не менее, есть разница между ложью и детской фантазией, которую следует принимать во внимание [6, с.301].

Ложь подразумевает преднамеренный обман. Чаще всего это делается для того, чтобы получить выгоду или уйти от наказания.

Фантазия – это плод воображения, без определенных целей и причин [4]. Причиной такого поведения является непонимание правды и лжи как таковых. Многие дети в возрасте трех-четырех лет пытаются манипулировать взрослыми, и это буквально входит в привычку.

Довольно часто дети лгут, потому что хотят так защититься. Так ребенок пытается избежать плохую реакцию родителей, пренебрежение сверстников. Как ни странно, дети учатся лжи у взрослых. Ведь родители немного лгут ребенку с самого рождения.

«Если ты не перестанешь плохо себя вести, бабайка заберет тебя!» Или «Если ты не будешь есть, придет волк и утащит тебя в лес». Но ребенок верит, что родители способны позволить волку или малышу забрать его, маленького и беззащитного только потому, что он не смог доесть свою кашу. И как часто мама говорит папе, чтобы он ответил по телефону, что ее нет сейчас дома.

И малыш, видя такое поведение у взрослых, начинает понимать, почему они так поступают, и непременно повторяет их поведение. Если все близкие люди, включая родителей, могут это сделать, то это возможно и это хорошо [1].

Каковы основные причины, по которым ребенок лжет?

Страх наказания – самый распространенный мотив для лжи.

Если ребенок случайно что-то сделал «не так» и знает, что за это его точно лишат просмотра детских телепередач, он непременно будет искать способы скрыть обиду.

Постоянные запреты. Если взрослые все время что-то не разрешают ребенку, часто говорят – «это невозможно», то ребенок будет другими путями стремиться к своей цели, и это уж точно будет ложью.

Чтобы не чувствовать себя виноватым. Осознав, что натворил, малыш начинает выстраивать крайне нелогичные цепочки лжи, просто чтобы оправдаться.

Патологическая ложь встречается редко. Такие люди лгут только потому, что не могут по-другому. Склонность к такому поведению можно заметить еще в раннем возрасте ребенка. В таких случаях прибегают к помощи психолога. Но не стоит сразу опрометчиво думать, что малышу свойственна патологическая ложь.

Все дети дошкольного возраста любят выдумывать небылицы. Если выдумка не преследует корыстных целей, то это обычная фантазия, которая точно ни к чему плохому не приведет. Но после шести ребенок должен уже понимать, почему и что он говорит.

Стоит отметить, что детская ложь не появляется сама по себе – как и все остальное, ребенок усваивает ее при взаимодействии с окружением.

Можно выделить определенные правила поведения взрослых, которые уменьшат возможность обмана у малыша [2]:

Если ложь уже состоялась, то нужно следовать таким правилам:

1. Каждый раз необходимо узнать какая причина лжи. В то же время важно не забывать, что в дошкольном возрасте ребенок редко имеет изначальную цель – солгать.

В основном он хочет обойти неприятную ситуацию. Поэтому важно не просто установить факт лжи, но определить причину, по которой ребенок сказал неправду.

2. Если ребенок сам признался в обмане, его ни в коем случае не нужно наказывать. Иначе можно никогда больше не услышать правду от ребенка.

3. Ребенок должен самостоятельно исправить свою ошибку: пусть вернет то, что взял без разрешения; извинится за содеянное и т.д.

Главное в этом правиле – чтобы ребенок не достиг удовольствия, которое бы последовало в результате его собственного обмана.

Подытоживая, скажем, что для того, чтобы ребенок мог полноценно развиваться, ему необходимо фантазировать. И было бы хорошо, если бы взрослые фантазировали вместе с ребенком, это будет их сближать.

Мы определили основное различие между фантазией и ложью: фантазия делает мир красивее, интереснее и лучше, а ложь может причинить боль.

Список литературы

1. Алипова Л.В. Воспитание честности и правдивости у детей дошкольного возраста / Л.В. Алипова // Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). – Казань: Бук, 2015. – С. 38-40
2. Багирова С.В. Работа психолога с детской ложью / С.В. Багирова // Молодой ученый. – 2017. – №14.1. – С. 9-11.
3. Баркан А.И. Практическая психология для родителей, или как научиться понимать своего ребёнка / А.И. Баркан. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2000. – 432 с.
4. Гордеев К.С. Детская ложь, причины и решение проблемы / К.С. Гордеев, Е.Л. Ермолаева, А.А. Жидков, Е.С. Илюшина, Л.А. Федосеева // Современные научные исследования и инновации. – 2018. – № 10. – С.5.
5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество/ В.С. Мухина. – М.: Академия, 2015. – 453с.
6. Хазова С.А. Ложь в контексте психологических характеристик детей дошкольного возраста / С.А. Хазова, О.А. Ус // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 10. – С. 301–305.
7. Юнацкевич П.И. Психология обмана/ П.И. Юнацкевич, В.А. Кулагин. – СПб., Фолио-Плюс, 2003. – 271 с.

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Глизбург В. И.

доктор педагогических наук, доцент,

профессор, ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: glizburg@mail.ru

ЦИФРОВАЯ ДИДАКТИКА КАК ПАРАДИГМА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье представлена цифровая дидактика с позиций образовательного процесса как одна из парадигм его развития в условиях современной техногенной цивилизации. В частности, представлено понятие техногенной цивилизации, рассмотрены возможности обучения названной дисциплине будущих педагогов, его организация и отбор содержательных составляющих согласно выделенным основным целям цифровизации образования. Выделены основные направления внедрения цифровой дидактики относительно традиционных принципов: формализация информации; мотивация продуктивной информационной деятельности; адаптация цифровых продуктов; визуализация образовательного процесса; нивелирование рисков цифровизации. Сформулированы требования к отбору технологий, форм и методов обучения. Особое внимание уделено исследованию технологий, форм и методов организации образовательного процесса с целью цифрового анализа и оценки уровней обученности студентов, позволяющих осуществить необходимую коррекцию содержания обучения, а также анализу связей когнитивных структур и типов мышления со спецификой применения цифровых ресурсов.

Ключевые слова: цифровая дидактика, цифровизация образования, цифровые ресурсы, подготовка педагога.

Техногенная цивилизация представляет собой особый тип развития социума, характеризуемый высокой скоростью социальных трансформаций, интенсивностью развития материальной базы общества, изменениями оснований жизнедеятельности человека. Автономия личности расположена на одном из самых высоких мест в иерархии ценностей техногенной цивилизации.

Трактуя термин «парадигма» как совокупность определённых достижений, соответствующих определенной области в науке цивилизации в тот или иной период времени ее развития, влекущих новые научные исследования и результаты и признаваемых сообществом ученых, мы предлагаем применить его к цифровой дидактике как к базовой дисциплине в подготовке педагога в условиях цифровизации образовательного процесса в современной техногенной цивилизации, что позволит обучать специалистов с

учетом рисков цифровизации, порожденных техногенными процессами в образовательной среде.

Развитие науки и образования характеризуется на современном этапе техногенной цивилизации базовыми парадигмами, к которым мы относим, например, следующие: гуманитаризация, гуманизация, фундаментализация, глобализация, интеграция, информатизация и цифровизация.

Остановимся на особенностях последней из названных подробнее.

В условиях цифровизации образования от педагога требуется готовность к продуктивной информационной деятельности, осуществление которой, по нашему мнению, начинается с мотивации [1]. Процесс преподавания в информационном обществе видоизменяется, в результате чего основную нагрузку при подготовке педагога берет на себя базовая дисциплина «Цифровая дидактика».

Основные особенности цифровой дидактики как новой парадигмы развития образовательного процесса заключаются в:

- 1) сравнительном анализе компонент дидактических систем традиционной и цифровой;
- 2) наличии комбинированных форм и методов реализации содержания;
- 3) формировании у обучающихся новых компетенций:
 - анализа цифрового образовательного продукта;
 - адаптации цифровых образовательных продуктов к целям и задачам образовательного процесса;
 - формализации и преобразования информации согласно выявленным закономерностям в условиях цифрового образования.

При организации процесса обучения нами особое внимание уделяется отбору цифровых ресурсов, к которым предъявляются требования соответствия одновременно по нескольким направлениям: содержательные, программные, организационные.

При этом мы исходим из того, что цифровизация процесса образования направлена на обеспечение достижения следующих целей:

- 1) повышение эффективности деятельности в области образования;
- 2) улучшение качества подготовки специалистов;
- 3) формирование мышления, соответствующего условиям нового информационного социума.

Сочетание принципов цифровой дидактики с фундаментальными принципами образования позволяет качественно реорганизовать методы обучения.

К основным направлениям реализации цифровизации в образовании и, следовательно, к основным направлениям внедрения цифровой дидактики относительно традиционных принципов можно отнести:

- формализацию информации;

- мотивацию продуктивной информационной деятельности;
- адаптацию цифровых продуктов;
- визуализацию — создание различных цифровых визуальных моделей

представляет собой один из ведущих компонентов цифровизации образовательного процесса; нивелирование рисков цифровизации.

Процесс реализации этих направлений требует особого подхода к отбору технологий, форм и методов обучения.

Среди прочих следует особо обозначить применяемые нами следующие технологии, формы и методы организации образовательного процесса с целью цифрового анализа и оценки уровней обученности студентов, позволяющие также осуществить необходимую коррекцию содержания обучения: информационно-коммуникационные технологии универсального назначения (графические редакторы, Интернет-браузеры и др.); технологии: Big Data, осуществляющая мониторинг процесса образования; дистанционного обучения, в частности, с последовательным применением адаптивных систем обучения; «смешанного обучения» (blended learning); организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся.

На базе названных технологий созданы программа и оценочные средства дисциплины, разработаны практические задания, задания для педагогической и производственной практик и материалы для исследовательских проектов.

В частности, в процессе обучения дисциплине «Цифровая дидактика» мы применяем методические системы электронного обучения, например, методическую систему В. М. Монахова [5] (МСЭО); а также ресурсы, основанные на цифровых платформах, к которым, в частности, относятся: MOOC-платформы (massive open online courses, например, Coursera, Udacity, edX), ресурсы stem-образования [4], Российская и Московская электронные школы; компьютерные пакеты SketchUpAPP, Geometer's scetchpad, Minecraft, GDevelop, Tinkercad, Cabri и др [2].

Выбор цифровых ресурсов, соответствующих образовательному процессу подготовки педагога, основан на осуществленном нами анализе связей когнитивных структур и типов мышления со спецификой применения цифровых ресурсов [3]. Выявленные связи учитываются нами также в процессе индивидуализации в формате дистанционного обучения при работе с электронными учебными пособиями, информационно-поисковыми системами, системами тестирования на базе цифровых платформ.

Анализ когнитивных структур и типов математического мышления позволяет сделать выводы о некоторой специфике применения цифровых ресурсов в процессе обучения.

Проверка усвоения пройденного материала по курсу «Цифровая дидактика» реализуется посредством тестирования учащихся, например, с помощью Microsoft Forms, согласованным с упомянутыми выше ресурсами, или на базе системы дистанционного обучения Moodle, средствами которой

возможно составление тестов различных видов, проверка выполнения индивидуальных и творческих заданий.

Интересной особенностью дисциплины «Цифровая дидактика» является непосредственная реализация ее же идей, методов, средств и ресурсов в процессе обучения разделам этой же дисциплины.

Таким образом, цифровая дидактика, рассматриваемая как парадигма развития образовательного процесса, способствует формированию необходимых компетенций и осуществлению готовности студентов к их профессиональной деятельности с учетом соответствующих рисков цифровизации, порождённых техногенными процессами в образовательной среде.

Список литературы

1. Глизбург В.И. Цифровая дидактика как дисциплина программы магистерской подготовки // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2021. Т. 18. № 2. С. 180–187. doi: 10.22363/2312-8631-2021-18-2-180-187
2. Глизбург В.И., Маринюк А.А. Цифровая визуализации начальных геометрических понятий. // Начальная школа. 2020. № 9. — С. 63–65.
3. Глизбург В.И. Развитие математической одарённости в условиях дистанционного обучения. Acta biomedica scientifica. 2022; 7(1): 147-153. doi: 10.29413/ ABS.2022-7.1.17
4. Маринюк А.А., Серебренникова Ю.А. Подготовка будущих педагогов начальной школы к использованию ресурсов stem-образования. // Известия ИППО. 2018. — С. 37–41.
5. Монахов В.М., Тихомиров С.А. Эволюция методической системы электронного обучения. // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 6 (105). — С. 76–88.

Акпаева А.Б.

*к.п.н., доцент, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, г. Алматы.
E-mail: akpaevaassel@gmail.com*

Баева Ж.Ж.

*магистрант Казахского национального педагогического университета имени Абая, Республика Казахстан, г. Алматы.
E-mail: bayevajanna@gmail.com*

ОПЫТ ЦИФРОВИЗАЦИИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

В статье рассмотрены основные направления цифровизации системы начального образования в Республике Казахстан, изменения и дополнения, вызванные данным процессом в нормативно-правовых документах. Также приведены некоторые статистические данные, отражающие текущее состояние цифрового сопровождения образования. Обзорно представлены цифровые сервисы, функционирующие в казахстанских школах. Выделены основные проблемы и перспективы развития цифровых технологий в сфере образования в Казахстане.

Ключевые слова: цифровизация образования в Казахстане, начальная школа, информационно-коммуникационные технологии, цифровая грамотность.

Введение. Активное развитие цифровых технологий неизбежно ведет к трансформации всех сфер жизни общества. Цифровизация образования в свою очередь приводит к необходимости трансформации и адаптации всех процессов, сопровождающих обучение, развитие и воспитание учащихся всех уровней. В Казахстане цифровизация образовательного сектора началась с автоматизации в сфере оказания государственных услуг и управленческого сектора, мониторинга образовательных достижений на уровне выпускных классов школ и высших учебных заведений. За свою двадцатипятилетнюю историю данный процесс охватил все уровни системы образования. Термины «цифровизация», «информационно-коммуникационные технологии», «дистанционное обучение» были отражены в нормативно-правовых актах, в том числе и относящихся к ведению Министерства образования РК. С 2018 года действует государственная программа «Цифровой Казахстан» ключевыми направлениями которой является развитие человеческого капитала и создание инновационной экосистемы. Активно в процессе цифровизации участвуют представители государственно-частного партнерства. Катализатором повсеместного внедрения в образовательную

сферу цифровых технологий стало вынужденное онлайн обучение, продлившееся в некоторых регионах страны с марта 2020 года до сентября 2021 года. Многие цифровые решения, применяемые в онлайн режиме, остались актуальными и в формате оффлайн. На текущий момент цифровизация образовательной отрасли проходит по трем уровням: внедрение цифровых технологий непосредственно в процесс взаимодействия педагогов и обучающихся и обновление содержания образования в соответствии с современными требованиями, разработка цифровых образовательных ресурсов и сред, цифровизация процессов обработки данных и менеджмента в образовании. В представленном исследовании проведен анализ основных направлений цифровизации в начальной школе, некоторые проблемы, сопутствующие данному процессу и перспективы дальнейшего развития информационно-коммуникационных технологий в образовании.

Методология. Методологическую основу исследования представляют нормативно-правовые акты, отчеты, аналитические записки Министерства образования Республики Казахстан, программные документы, отчеты Бюро национальной статистики, материалы научных конференций, на которых были представлены инновационные решения в сфере образования, а также изучение передового педагогического опыта.

Результаты исследования и дискуссия. Первым направлением остается автоматизация государственных услуг в сфере образования. Полностью в электронном формате проходит зачисление в 1 классы, перевод учащихся из одной школы в другую, мониторинг образовательной деятельности выпускников начальной школы (МОДО), с целью проверки качества знаний и выработки рекомендаций по улучшению данного показателя. Оцифрован процесс сдачи национального квалификационного тестирования (НКТ) для педагогов и выпускников педагогических специальностей. Существует национальная образовательная база данных (НОБД), где сосредоточена вся информация о субъектах образовательной деятельности, часть данной базы находится в открытом доступе, что обеспечивает доступность и прозрачность всех процессов в образовании [1].

Второе направление – полностью оцифрованный документооборот, как внутри школы, так и на более высоком уровне. Цифровизация позволяет производить обмен информацией в системе учитель-ученик-родитель в режиме реального времени. Возможность формирования электронной отчетности существенно сокращает нагрузку на учителей.

Третье направление – повышения цифровой грамотности всех субъектов образовательного процесса. Для учащихся с 1 класса введен предмет «Цифровая грамотность». Для учителей разработаны курсы повышения цифровых компетенций, начиная с базового уровня.

Четвертое направление – предоставление открытого доступа к оцифрованным учебным пособиям и методическим разработкам, рекомендованным Министерством образования и науки РК.

Пятое направление – формирования полноценных цифровых образовательных экосистем, разработанных в результате государственно-частного партнерства. Наиболее популярные цифровые ресурсы – Кунделік (1 место по посещаемости среди всех цифровых ресурсов на территории Казахстана), Bilimland (8 место) [2].

Масштабность процесса цифровизации повлияла на нормативно-правовую базу, регулирующую функционирования системы начального образования. В законе «Об образовании» введено понятие дистанционного обучения, как обучение с применением информационно-коммуникационных технологий. В законе «О цифровизации» ИКТ определены, как совокупность методов работы с электронными информационными ресурсами и методов информационного взаимодействия. В ГОСО дано определение цифровой грамотности – знание и умение использовать ИКТ в повседневной и профессиональной деятельности. В отчете МОН РК дано определение цифровизации образования – расширение с помощью цифровых решений и информационных систем доступа обучающихся к образовательным ресурсам [1].

На уровне программных документов рекомендуется использование ИКТ на уроках для достижения образовательных результатов. В связи с активным внедрением ИКТ в процесс обучения возникла необходимость в качественно новом подходе к освоению цифровой грамотности.

Со второго полугодия текущего учебного года предмет «Цифровая грамотность» введен в школьную программу с 1 класса. Содержание предмета представлен в пяти разделах: компьютер, работа с информацией, Интернет, вычислительное мышление и робототехника.

В учебной программе представлен ряд обязательных требований к оборудованию: персональный компьютер, широкополосный доступ к сети Интернет, наличие периферийных устройств и наборов для робототехники. Готовность школ к введению обновленного предмета можно увидеть в некоторых статистических показателях [3].

По данным Бюро национальной статистики 96,6% школ подключено к широкополосному Интернету. В период дистанционного обучения резко сократилось количество обучающихся на 1 компьютер до 6 человек. В крупнейшем мегаполисе страны Алматы данный показатель составляет 3 человека. Доступ к личным цифровым устройствам (смартфонам, планшетами, персональным компьютерам) имеет 61,6% учащихся в возрасте от 6 до 15 лет. Однако, оснащенность современным оборудованием (ПК, периферийные устройства и комплектующие, программное обеспечение, интерактивные

доски и панели) школьных кабинетов остается достаточно низкой – 9,6% средний показатель оснащенности по стране [4].

Важным фактором является не только доступ к технологичному оборудованию, но и умение эффективно его использовать. 86,4% учащихся являются активными пользователями цифровых устройств, однако данный факт не говорит о качественных показателях уровня цифровой грамотности. Таким образом, возникает вопрос о цифровой безопасности учащихся.

84% учителей используют передовые ИКТ в процессе обучения. Учитывая скорость развития цифровых технологий, регулярно проводятся открытые курсы повышения цифровых компетенций для учителей и учащихся педагогических специальностей.

При проведении социологического опроса среди субъектов образовательной деятельности респонденты отметили положительные стороны цифровизации: рост цифровой грамотности, развитие самостоятельности учащихся, сокращение рутинной работы по составлению отчетности. Среди причин, тормозящих процесс цифровизации названы уровень материально-технического обеспечения учебных заведений и перебои с доступом к сети Интернет.

В данный момент на цифровом поле образовательных ресурсов в Республике Казахстан представлены две полноценные экосистемы - Кунделік и Bilimland.

Ядром экосистемы Кунделік является электронный дневник и журнал. К данному сервису подключено более 6 тысяч казахстанских школ. Следующее приложение – Кунделік Аналитика – позволяет автоматически отслеживать рейтинг каждого учащегося, проводить мониторинг и сравнение показателей успеваемости, формировать внутришкольную отчетность. В экосистеме также представлены курсы по основам цифровой грамотности для учителей в синхронной и асинхронной формах, что позволяет строить процесс прохождения в максимально комфортном для слушателя объеме. Сервисом, отвечающим за цифровизацию непосредственно процесса обучения, является конструктор уроков Кунделік Lessons.

Кунделік.Lessons - приложение для изучения школьных предметов, включенных в типовые учебные программы разных уровней образования согласно ГОСО. Все разработки цифровых материалов органично интегрированы с широко распространенным электронным дневником, которым уже пользуются учащиеся, что исключает необходимость регистрации, запоминания нового логина и пароля. Знакомый, интуитивно понятный интерфейс, сокращает период адаптации к новой форме работы. Данные особенности принципиально важны, так как есть большая часть учащихся начальной школы, которые по определенным обстоятельствам изучают цифровые инструменты самостоятельно.

Приложение имеет три режима демонстрации материала: мессенджер – режим, напоминающий ленту социальных сетей или лендинг пэйдж. Вызвал интерес у учащихся 3-4 классов; классический – вопрос расположен в левой части экрана, поле для ответов – справа; режим «Кролики», целевой аудиторией которого являются учащиеся 1 классов. Задания сопровождаются забавными анимированными кроликами, что делает выполнение очень похожим на прохождение детской компьютерной игры. Интересная, на наш взгляд, задумка, позволяющая привлечь к использованию цифровых инструментов, самый «сложный» класс обучения – первоклассников.

Среди функционала, присущего аналогичным приложениям, можно выделить возможность прикрепления видео, аудио, изображений, документов (текстовых и презентаций). Виды заданий в форме тестовых вопросов с одним или несколькими ответами, сортировка, сопоставление, расположение в определенном порядке, пропуски. Возможность оформления теоретического материала перед практическими заданиями, либо чередование теоретических блоков с закреплением на практике. Режим выполнения доступен по выбору для синхронного и для асинхронного обучения, с таймером или не ограничивая во времени.

В каталоге готовых материалов представлены уроки, разработанные в соответствии с действующими типовыми программами по учебным предметам, что может сократить время для подготовки к уроку [5].

Вторым по популярности цифровым образовательным ресурсом является Bilimland. Сам сервис представлен каталогом электронных и видео уроков, интерактивных упражнений. Дополнительный модуль на данном сервисе — это онлайн школа Online Mектеп, позволяющий полноценно организовать процесс обучения в удаленном формате. Еще одним представителем системы Bilimland является приложение, разработанное непосредственно для учащихся начальной школы iMектеп, где содержатся все необходимые материалы по основным предметам начальной школы и интерактивные игровые упражнения [6].

Заключение. В заключении выделим три основные проблемы цифровизации начального образования в Казахстане:

1. Региональный разрыв в уровне материально-технического обеспечения и доступе к высокоскоростному интернету. Для решения данной проблемы ведется активная работа на уровне Министерства образования и Министерства цифровизации.

2. Цифровая безопасность – необходимо обеспечение не только «знания» основ цифровой грамотности, но и умения применять полученные знания на практике. Необходимо проводить регулярную модернизацию типовых учебных программ и программ курсов повышения квалификации для учителей с учетом новых возможных цифровых угроз.

3. Дефицит педагогических кадров, специализирующихся на работе с цифровыми технологиями. В долгосрочной перспективе необходимо адаптировать образовательные программы педагогических специальностей. Возможным решением может стать включение практикующих педагогов и методистов в группы разработчиков цифровых ресурсов еще на стадии планирования.

Список литературы

1. Информационно-правовая система Республики Казахстан «Әділет». [Электронный ресурс]: URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319> (дата обращения: 26.02.2022).

2. Информационно-аналитическая система. Бюро Национальной статистики Агентства по стратегическому планированию и реформам Республики Казахстан. [Электронный ресурс]: URL: <https://taldau.stat.gov.kz/ru/Search/SearchByKeyWord> (дата обращения: 23.12.2021).

3. Типовая учебная программа по учебному предмету «Цифровая грамотность» для 1-4 классов уровня начального образования. [Электронный ресурс]: URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1300008424> (дата обращения: 26.02.2022).

4. Казахстанский рейтинг. Сервис интернет-статистики. [Электронный ресурс]: URL: <https://zero.kz/> (дата обращения: 23.12.2021).

5. Электронный дневник Кунделік. Сайт электронного журнала и дневника [Электронный ресурс]: URL: <https://portal.kundelik.kz/>

6. Образовательная платформа для школьников Bilimland. [Электронный ресурс]: URL: <https://bilimland.kz/>

Козина Е.Ф.

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: Kozinaef@mgpu.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН СОВРЕМЕННОГО УРОКА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается вопрос цифровизации образования, в т.ч. начального естественнонаучного; намечены направления трансформации современного цифрового урока «Окружающий мир».

Ключевые слова: цифровизация образования, цифровая педагогика, педагогический дизайн, цифровой урок, предмет «Окружающий мир».

Интенсивное НТР, массовое внедрение в последние годы сетевых технологий обусловили активное преобразование учебной информации в цифровую форму, использование соответствующих методик - цифровизацию образования - и обособление отрасли «цифровая педагогика». Действительно, результаты исследования Mail.ru Group и платформы «Учи.ру» показали, что 84% российских педагогов убеждены в необходимости владения в совершенстве цифровыми технологиями в современных реалиях, при этом 74% стали их использовать чаще с учетом коронавирусной изоляции; 53% намерены активно продолжать последнее и при off-line обучении. К неоспоримым преимуществам их применения в учебном процессе относят повышение мотивации и вовлеченности обучающихся (38%), привлекательности занятий (38%), экономию времени (13%) [3].

Активной цифровизации школьного образования способствует нормативная база, в т.ч. принятие Федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды» (2001), национальной «Цифровая экономика Российской Федерации» (ФП «Кадры для цифровой экономики», 2017), запуск проектов приоритетного «Цифровая школа» (2017), национального «Образование» (2019-2024) с целевой моделью цифровой образовательной среды в качестве ключевого ориентира, и др.

Цифровизация затрагивает все образовательные ступени и дисциплины, в т.ч. изначально натурософский «Окружающий мир», что нередко приводит в процессе его преподавания к конфликту натуралистического и цифрового принципов. Это обуславливает трансформацию современного урока дисциплин предметной области «Обществознание и естествознание» в цифровых реалиях в следующих направлениях:

I. Фрагментарное использование цифрового контента при сохранении традиционной структуры занятия как самое распространенное в виде адресации ребенка к информационно-справочному Internet-материалу (в т.ч. включенной в содержание учебника – УМК «Перспективная начальная школа»), диагностики степени сформированности мета-/предметных ЗУН посредством программ-тренажеров и контролирующих тестовых, визуализации учебного материала при помощи разнообразных ЭОР / ЦОР, учебных, демонстрационных программ (видеоконтент, репродукции, фотографии, плакаты и т.п.). На практике оно часто реализуется на одной из «станций» при планировании занятий в модели «flipped classroom» [2] и в дидактике маркируется как «урок с мультимедийной поддержкой» / «урок – мини-технология». В помощь учителю начальной школы и классов раннего развития разработан значительный цифровой контент и инструментарий формирующего оценивания, в т.ч. естественнонаучной / обществоведческой направленности: тематическое планирование, уроки (ТК, содержание, презентации, тесты - <https://www.yaklass.ru/p/okruzhayushchij-mir>, <https://interneturok.ru/okruj-mir>, <https://obr.nd.ru/#epit>, <https://globallab.org>;

«Инфоурок», «Тестовичок», «UrokiTV»); ЦОР-коллекция (<http://school-collection.edu.ru/catalog/>, <https://lbz.ru/metodist/authors/elkonin-davydov/7/res.php>); порталы со ссылками на полезные ресурсы и мегаэнциклопедии (<http://ecosystema.ru/>, <http://www.krugosvet.ru>, <https://elementy.ru>); «нескучное» объяснение интересных тем (youtube-каналы «Шишкина Школа», «Научная банда», «Фиксики», «StarMediaKids», «TVSmeshariki. Азбука финансовой грамотности»); видеоимитаторы / - фильмы по ключевым вопросам (<http://razumdv.ru/Окружающий-мир-видео/>; youtube-каналы «Gorod Detskiy», «Живая Планета»); виртуальные практикумы (<https://simplescience.ru/collection/children>); интерактивные образовательные on-line платформы (<https://uchi.ru>, <http://www.childrenscience.ru>) [1, с.55-56]. В целом алгоритм урока «Окружающий мир» по изучению нового материала и способов действия с использованием ЭОР / ЦОР представляется как: определение темы / типа урока; постановка его цели и задач (таксономия учебных целей Б.Блума); отбор материала по содержанию и его структурирование; выбор ЦОР и определение их места в учебном процессе, исходя из цели занятия; определение типов упражнений в зависимости от характера отобранного; уточнение видов деятельности обучающихся в зависимости от типа урока; разработка домашнего задания с использованием ЦОР; рефлексия (возможно использование ЦОР) [1, с.266-269,334-337]. Это соответствует современному требованию ФГОС НОО в плане деятельностно-практического характера урока и организации насыщенной информационно-образовательной среды, что предполагает обязательное включение во все этапы занятия: вхождение в тему и создание условий для осознанного восприятия нового материала; само-/ организация учащихся в ходе дальнейшего усвоения последнего; организация обратной связи; практикум; проверка и коррекция полученных результатов; подведение итогов, домашнее задание [4, с.27-30] - средств ИКТ для реализации конкретного вида учебной деятельности.

II. Цифровая off-line трансформация структуры урока «Окружающий мир», в т.ч. с этапами: триггер, митап, брейнсторм, воркшоп, обратная связь (чаще всего практикуется в «flipped classroom»-модели).

III. Создание полностью on-line «цифрового урока» (в частности с использованием платформ Learningapps.org, Quizizz.com и др., в т.ч. по Т.А.Громовой, «урок-сайта») локальной адресности (учителем начальной школы - для конкретного класса, предметником – параллели своего образовательного учреждения) и дистанционно-контактного (с построением видеоканала между школами из разных регионов / стран, в т.ч. при помощи TrueConf, MS Teams), что дает возможность говорить о педагогическом дизайне. При этом необходимо оговориться, что в методической литературе понятие «цифровой урок» нередко применяется в отношении всех трех упомянутых разновидностей.

Педагогический дизайн (англ. instructional design – «учебный дизайн», «учебное проектирование») – сложное, многоуровневое понятие, применимое как к разработке / усовершенствованию образовательного контента, организации в проблемном русле учебного процесса («с открытой архитектурой») по работе с ним субъектов образовательного взаимодействия, так и к осуществлению онлайн-обучения в целом. Чаще всего его соотносят с разработкой LMS-курса (типовая модель ADDIE, циклическо-аппроксимационная SAM, целевая SMART, практико-ориентированная Д.Колба, интенсивно-кооперативная ALD, модели обратного дизайна - Backward Design, системного подхода (модель Дика и Кэри), однако в последнее время в связи с регламентируемой ФГОС НОО инноватикой семантика данного термина сужается до «открытой архитектуры» on-line урока.

Структура многих учительских on-line уроков «Окружающий мир» нередко представляет собой модификацию известной в УМК «Школа 2100», «Начальная школа XXI века», РО-системе Д.Б.Элькониной – В.В.Давыдова трехчастной / «дробной» (по Н.Ф.Виноградовой) с характерными этапами: актуализация ранее изученного материала при помощи визуальных инструментов Ru.padlet.com, Trello.com, Twiddla.com, Plickers.com, метода Peer Instruction Э.Мазура; закрепление актуализированных ЗУН с Learningapps.org; творческое применение знаний на практике с Learnic (по К.А.Елистратовой; в РЭШ, Interneturok.ru – «Начнем урок», «Основная часть», «Тренировочные задания», хотя в МЭШ приветствуется более дробная детализация с прописыванием ключевого вида деятельности). Хотя в последнее время в связи с приравниванием цифрового урока к «мотивирующему» в ней все больше просматриваются обязательные «операционные» этапы: краткое представление темы занятия, анкетирование учеников до просмотра мотивирующего фильма, его демонстрация, анкетирование после просмотра, дискуссия с обучающимися, заполнение анкеты учителя, аналитика исследований (<https://fondstrana.ru/motivationlessons>). Подобное структурирование созвучно восьми принципам педагогического дизайна Robert Mills Gagne: привлечение внимания учеников с обязательным стимулированием интереса к новой теме, инструментарию, мотивацией на дальнейшее «открытие»; объяснение учебных цели / задач с ориентиром на идеальный результат («ожидания»); представление нового материала в максимально доступной всем обучающимся форме с удержанием внимания на ключевых моментах (РО-основы системы Л.В.Занкова); сопровождение обучения (установка на удержание полученного материала в долгосрочной памяти); опытно-экспериментальная практика по применению изученного на типовом материале; обратная связь; оценка успеваемости; перевод усвоенного в практическую нестереотипную плоскость.

В современных реалиях пандемии и популяризации ЭОР урок «Окружающий мир» все больше тяготеет в сторону цифровизации. Этому способствуют и конструкторы цифровых занятий (<https://lessondesigner.ru/>, <https://www.blendspace.com/lessons>), и разработанные для учащихся 1-11 кл. уроки, видеолекции, тренажеры и т.п. по направлению «Сети и облачные технологии», и проводимые конкурсы методических ЦОР-разработок педагогов (Всероссийский «Цифровой урок», изд-во «Русское слово»). Однако именно при организации процесса изучения ребенком окружающей действительности с применением ЦОР необходимо исходить из принципов главенствования натуралистического подхода, дозированной ЭОР, которые желательно использовать для повторения, углубления созданной первичной базы.

Список литературы

1. Козина Е.Ф. Методика преподавания естествознания: учебник для вузов/ Е.Ф. Козина, Е.Н.Степанян. М.: Юрайт, 2021. 873 с.
2. Козина Е.Ф. Модель «Flipped classroom» в системе естественнонаучной подготовки ребенка в мегаполисе // Известия института педагогики и психологии образования. 2021. Май [Электронный ресурс]: URL: <http://izvestia-ippo.ru/kozina-e-f-model-flipped-classroom-v-sisteme-este/> (Дата доступа - 14.05.2021).
3. Марданов С. Цифровой учитель: как педагогам вовлекать учеников с помощью технологий [Электронный ресурс]: URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/6052069e9a7947035eec2cd2> (Дата доступа - 06.02.2022).
4. Чернобай Е.В. Технология подготовки урока в современной информационной образовательной среде: пособие для учителей общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2014. 56 с.

Тихонова Н.М.

студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ, e-mail: 0511star@mail.ru

Калинина Ю.О.

ИППО ГАОУ ВО МГПУ, e-mail: ya.jul-ok@yandex.ru

Матвеева В.А.

студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ, e-mail: mkmv5@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА РАЗЛИЧНЫХ СТУПЕНЯХ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ (НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА И 5–6 КЛАСС)

В статье рассматривается реализация преемственности геометрического материала в курсе математики учебно-методического комплекса "Перспектива" Дорофеева Г. В. Приведены взаимосвязи

геометрического материала, изучаемого в начальной школе и 5–6 классах. Успешность изучения школьниками геометрического материала зависит от нескольких факторов: данные факторы рассмотрены в статье, а также выделены основные проблемы, с которыми могут столкнуться учащиеся при переходе из начальной в среднюю школу.

Ключевые слова: преемственность, геометрический материал, математика, проблемы обучающихся.

Abstract: the article describes the implementation of the continuity of geometric material in the course of mathematics of the educational and methodological complex "Perspektiva" Dorofeeva G.V. The article contains the interrelationships of the geometric material studied in elementary school and secondary school. The success of the study of geometric material by schoolchildren depends on several factors: these factors are considered in the article, and the main problems that students may encounter when moving from primary to secondary school are highlighted.

Key words: continuity, geometric material, mathematics, students' problems.

Вопрос преемственности образовательного процесса в системе общего образования между начальной и средней школой является актуальным в настоящий момент времени. Переход детей от одного педагога к другому – это сложный момент для каждого ребенка. В этой ситуации меняются несколько составляющих учебного процесса: во-первых, психология и физиология ребенка, во-вторых, требования к знанию предмета, в-третьих, сами учителя как субъекты образовательного процесса, которые также имеют собственные общие и индивидуальные особенности.

Преемственность в обучении – одно из методологически важных требований ФГОС НОО и ООО. “Это установление необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения”. [1]

Изучение геометрического материала концентриками является основным методом обеспечения преемственности геометрического материала между начальной и средней школой при обучении математике в учебниках Г. В. Дорофеева УМК «Перспектива».

В данной статье под концентром подразумевается “относительно замкнутый цикл учебного процесса, во время которого учащиеся овладевают определенным объемом языкового и речевого материала. В каждом последующем концентре предусматривается расширение материала на основе изученного и овладение новым”. [4]

Структура школьного курса геометрии подразделяется на несколько ступеней:

1-я ступень включает в себя материал 1–4 классов, где происходит изучение отдельных элементов геометрии.

2-я ступень включает в себя материал 5–6 классов, где изучается пропедевтический курс геометрии.

3-я ступень включает в себя материал 7–9 классов, где изучается систематический курс планиметрии.

И 4-я ступень включает в себя материал 10–11 классов, где изучается систематический курс стереометрии.

В начальной школе обучающиеся знакомятся с рядом геометрических фигур – работа ведется исключительно с готовыми фигурами. Перед учениками ставятся задачи: различать на картинке разные фигуры, измерять длину отрезков, находить периметр и площадь фигуры и т. д.

Самая большая нагрузка геометрического материала выпадает на начало обучения. В первом классе изучаются такие геометрические понятия как: плоская геометрическая фигура (в этом разделе обучающиеся знакомятся с кругом, треугольником и прямоугольником), прямая и кривая линии, точка, отрезок, дуга, направленный отрезок (дуга), пересекающиеся и непересекающиеся линии, ломаная линия, замкнутая и незамкнутая линии, внутренняя и внешняя области относительно границы, многоугольник, симметричные фигуры.

Во втором классе младшие школьники знакомятся со следующими понятиями: прямая, луч, углы и их виды, прямоугольник, квадрат, периметр квадрата и прямоугольника, окружность и круг, центр, радиус, диаметр окружности (круга). Так же во втором классе дети строят окружности при помощи циркуля и используют его для откладывания отрезка равного по длине данному отрезку.

В третьем классе младшие школьники классифицируют треугольники на равносторонние и равнобедренные, изучают понятие высоты треугольников. Ученикам предлагаются задачи на разрезание, составление фигур и задачи на построение симметричных фигур. Третьеклассники также знакомятся с понятием куб и его изображением на плоскости.

В четвертом классе геометрический материал сосредоточен главным образом на вычислении учениками площади многоугольника. Вычисление площади происходит путем разбивки многоугольника на треугольники. В связи с этим изучаются диагонали прямоугольника. Это в свою очередь позволит разбить прямоугольник на два симметричных прямоугольных треугольника, и младшие школьники вычисляют площадь прямоугольного треугольника. [2]

Теперь рассмотрим содержание геометрического материала в пятом и шестом классах.

В пятом классе школьники изучают разные линии, углы и их измерение. Целью изучения этого раздела является расширение знаний учеников о линиях и продолжения у них графических навыков и измерительных умений. Обучающиеся повторяют изученные виды треугольников, а также изучают

классификацию треугольников по углам (прямоугольный, остроугольные, тупоугольный), изучают равенство треугольников, площадь прямоугольника и единицы измерения площади. Пятиклассники знакомятся с такими геометрическими телами как цилиндр, шар, конус и многогранниками: параллелограмм и его объем, пирамида. Знакомятся с понятием объема и его вычислением.

В 6 классе в геометрический курс входит изучение параллельных и пересекающихся прямых, вычисление углов, образованных между пересекающимися прямыми. Основной целью изучения раздела «Окружность», куда входит изучение взаимного расположения прямой и окружности, двух окружностей, построение треугольника и круглые тела, является создание у учеников зрительного образа основных конфигураций, связанных с построением прямой и окружности, а также двух окружностей на плоскости. Шестиклассники учатся строить треугольники не только при помощи линейки, но и при помощи циркуля и расширяют свои знания о цилиндре, шаре и конусе. В шестом классе происходит знакомство с понятием симметрия и основными видами симметрии. При изучении раздела «Многоугольники и многогранники» ученики обобщают и применяют полученные ими геометрические знания при изучении новых фигур и их свойств. Знакомство с пространственными фигурами завершается изучением еще одного вида многогранника – призмы.

Из рассмотрения геометрического курса видно, что его содержание изучается концентрически по годам обучения. Знания детей с каждым классом расширяются и дополняются. Темы, которые ученики изучали в начальной школе, изучаются и в пятом и шестом классе, но уже расширенно. Повторяется изученный материал в младших классах, и на его основе происходит изучение нового. Например, в начальной школе ученики знакомятся с видами треугольников по сторонам, а в пятом классе они повторяют эти виды треугольников и проходят классификацию треугольников по углам.

После анализа наполнения учебников по математике Г. В. Дорофеева, собственного опыта и теоретических знаний можно выделить ряд распространенных проблем обучения курсу «геометрии» в общеобразовательной школе.

Во-первых, недостаточность подготовительной работы в начальной школе. В связи с активным ростом городов практически единственным источником приобретения опыта геометрических образов является школа. Помочь восполнить дефицит геометрического опыта мог бы отдельный предмет по наглядной геометрии. Также введение геометрического образования на уроках технологии, рисования, окружающего мира позволило бы сформировать геометрическое образное мышление.

Во-вторых, недостаточное формирование начальной базы геометрического образования. Благодаря введению многоуровневого

дифференцированного обучения данный фактор можно свести к минимуму. [3] Для реализации дифференцированного подхода в обучении можно организовать работу с использованием Яндекс. Учебника. Подбирая индивидуальные карточки-задания и обучающие задания, педагог может сформировать начальную базу геометрического образования, на которую в дальнейшем ляжет геометрический курс.

В-третьих, сложность в развитии умения просматривать общие закономерности геометрии. Планиметрия и стереометрия изучаются обособленно друг от друга, что приводит к тому, что ученики не видят общих связей между свойствами фигур на плоскости и в пространстве.

В-четвертых, проблемы с реализацией связи окружающего мира и геометрии. С изучением технических и естественно-научных дисциплин начинается погружение в многомерный окружающий мир. Однако из-за отсутствия необходимой теоретической основы, а именно полного изучения свойств пространственных фигур, обучающиеся сталкиваются с большим количеством трудностей.

Важно выделить распространенные сложности, с которыми сталкиваются пятиклассники при изучении курса геометрии в основной школе.

- Недостаточная развитость читательских компетенций. В большей степени это относится к текстам математических задач. Пятиклассники сталкиваются с тем, что не могут полностью понять прочитанный текст, проанализировать его и разделить на смысловые части. Чтобы преодолеть данную сложность, педагогу следует в первое время составлять математические задачи самостоятельно, используя языковой материал прочитанных на уроках литературного чтения произведений. Таким образом можно выполнить сразу две задачи: отработать прочитанный текст с точки зрения содержательных линий и языкового материала, а также проработать математический материал. Далее педагогу следует отойти от модели самостоятельного составления задач, но продолжать подбирать такие тексты математических задач, которые бы вызвали минимальное количество вопросов обучающихся по содержанию, или задачи, возможные лексические трудности которых не стали бы препятствием к пониманию математического смысла.

- Недостаточный темп письма. В средней школе стремительно увеличивается скорость работы на уроке, что приводит к сокращению времени на запись какого-либо текстового материала. Решение данной проблемы предусмотрено двумя путями: развитие темпа письма и перевод некоторой письменной работы в умственную. Для развития темпа письма предлагаются упражнения в начале и в конце урока не на аккуратность письма, а на скорость. В ходе таких упражнений могут несколько снизиться графические умения, но в результате длительной работы аккуратность письма вернется в норму.

○ Недостаточно развитая познавательная сфера. У обучающихся часто встречаются слабо организованное неустойчивое внимание, плохо развитое абстрактное мышление, недостаточный уровень оперативной памяти. Например, когда ученик читает текст задачи до конца, он не может вспомнить, что было в самом начале условия задачи, и запоминает только последнее предложение. Также, когда учащийся постоянно что-либо забывает, педагогу приходится постоянно повторять элементы занятия. Для развития познавательной сферы можно предложить психологические развивающие задания на разные компоненты познавательного процесса: внимание, абстрактное мышление, память, воображение и другие.

○ Недостаточное развитие графических умений. В младшем школьном возрасте благодаря систематическому выполнению упражнений на формирование графического навыка совершенствуется умение четко и правильно рисовать колебательными, круговыми, ритмизированными движениями графические элементы. Однако, если заданий было недостаточно много, это приводит к медленному темпу, рисованию с повышенной напряженностью различных графических элементов. Для развития графических умений следует использовать графические минутки на уроках математики (в начале и в конце урока для обозначения границ классной / домашней работы). Во время графической минутки детям требуется прописать заданную учителем цифру через клетку одну строку. После начертания строки цифр можно дать ученикам задание заполнить пропуски различными графическими символами (снежинки, звездочки и прочие фигурные элементы). Для более явного выделения границ работы и отделения математической работы от графической возможно использование ручки с чернилами другого цвета.

○ Недостаточно грамотная математическая речь обучающихся. Ученики в своих ответах используют такие слова, как «плюс» или «минус» вместо «сложение» или «вычитание», «будет» вместо «равно». Для развития у младших школьников математической речи можно использовать методический прием «Облако слов». Ученикам предлагается облако ключевых слов, в котором будут написаны цифры и слова, обозначающие компоненты арифметических действий (сложение, вычитание, произведение, частное, равно). Задача детей - составить и решить математические выражения.

Список литературы

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. - 3-е изд. – М.: 2009. - 527 с.

2. Васяева А. Н. Использование наглядных пособий в процессе изучения пропедевтического курса геометрии в начальных классах / А. Н. Васяева, Н. Г. Шмелева // Психологический и педагогический подходы к образованию в цифровом обществе: сборник статей Международной научно-практической

конференции, Екатеринбург, 15 октября 2019 года. – Екатеринбург: Общество с ограниченной ответственностью "Аэтерна", 2019. – С. 15–18.

3. Мехтиев М.Г. Проблемы обучения геометрии в общеобразовательной школе на современном этапе // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. - 2012. - №1. - С. 1–5.

4. Шукин А. Н., Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). - М.: ИКАР, 2010. - 446 с.

ИГРОФИКАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Цаплина О.В.

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: tsaplinaO@mgpu.ru

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ЗА И ПРОТИВ

В статье содержится информация об основных аргументах, которые приводят как противники, так и сторонники применения элементов игрофикации и использования игровых технологий в образовательном процессе. Также описываются особенности эдьютейнмента как метода обучения.

Ключевые слова: игра, игровая технология, эдьютейнмент.

Основной психологический механизм влияния игровых технологий на обучение и воспитание человека или на эффективность его профессиональной деятельности состоит в учете фундаментальных потребностей личности в самовыражении, самоутверждении, самоопределении, саморегуляции, самореализации. С точки зрения педагогики игра ценна своим мотивационным потенциалом, потому что в ней ребенок опирается на личные установки и мотивы [1]. Но существуют как сторонники, так и противники современного увлечения применением игровых технологий в учебной и профессиональной деятельности.

Объективную причину активного использования игровых технологий следует искать в изменении целей образования на глобальном уровне. Сегодня основным ориентиром образования человека стало развитие компетентной личности посредством включения его во множество различных видов деятельности: учеба, познание, коммуникация, сотрудничество, профессиональный выбор, личностное саморазвитие, самореализация [3]. Грамотно построенная игровая технология содержит все вышеперечисленные ценностные формы практики и позволяет человеку занять субъектную позицию в процессе обучения или трудовой деятельности [5, 6].

Сегодня общество с каждым днем убеждается, что теоретические знания вторичны, на первое место выходит наличие познавательной мотивации, навыки использования разных способов взаимодействия, личная ответственность, креативность [2]. Игра и игровая технология формирует именно эти качества.

В современном обществе растет популярность использования принципов обучения, проповедующих идеи эдьютейнмента (от англ. education – обучение и entertainment – развлечение), а именно, использование совокупности современных технических и дидактических средств, основанных на концепции обучения через увлечение. Сторонники эдьютейнмента

утверждают, что обучение не должно вызывать волевые сверхусилия, оно не обязано быть скучным. Необходимо так построить образовательный процесс, чтобы знания и умения передавались в простой, понятной и интересной форме, а также в комфортных для человека условиях.

Можно выделить следующие особенности эдьютейнмента как метода обучения:

- Акцент на увлечение. Важным для образовательного процесса становится интерес обучающего. При грамотной организации процесса развитие интереса приводит к накоплению знаний.

- Мотивация через развлечение. Удовольствие, получаемое в процессе образования, становится помощником в раскрепощении обучаемого, и способствует формированию стойкого интереса к учебному процессу.

- Игра как важнейший принцип. Следуя концепции И. Хейзинга, изложенной в работе «Homo ludens», игра становится краеугольным камнем обучения [4]. Это связано с преодолением преувеличенного внимания к осознаваемым (рефлексивным) механизмам обучения и с оживлением роли неосознаваемых механизмов, которые в игровых формах деятельности являются доминирующими. В результате эдьютеймент оказывается универсальным подходом к конструированию обучения как взрослых, так и детей.

- Современность сопровождения. Разнообразие этих форм обучения оказываются привлекательны и для солидных людей, и для молодежи, и для детей школьного и дошкольного возраста потому, что их реализация связана с использованием интерактивных методов обучения, актуальных видео и аудио источников, дидактических игр, образовательных программ на технических устройствах (девайсах).

Игровые технологии имеют множество позиций, которые говорят об их эффективности, а именно:

- повышают мотивацию и интерес, способствующий активизации и развитию интеллектуальных способностей;

- учитывают создание здоровьесберегающей среды обучения;

- способствуют формированию сотрудничества и коллаборации участников образовательного процесса;

- формируют положительный эмоционально-психологический фон процесса обучения;

- учитывают индивидуальный и личностно-ориентированный подходы в обучении;

- способствуют социализации ребенка и воспитанию важных личностных качеств: коммуникативности, креативности, самостоятельности, инициативности, настойчивости;

- формируют умение принимать быстрые решения, способность быстро адаптироваться;

- не используют жесткую оценочную стратегию, вследствие чего не формируется страх допустить ошибку, получить плохую отметку;
- доступно для освоения любому ребенку и поэтому моделируют для него ситуацию успеха.

В качестве контраргументов излишним увлечением игровыми технологиями их противники указывают на следующие позиции:

- придумать и организовать занятие или мероприятие с использованием игровых технологий очень сложно, т. к. требует от организатора серьезных умственных, координационных и временных затрат;
- непросто соблюсти правильную пропорцию игровой формы и образовательного содержания, т. к. часто увлекаясь игрой забывается обучающая цель занятия или мероприятия;
- игровая технология не имеет универсального характера, поэтому не всегда можно использовать игровой формат для передачи образовательного контента;
- присутствует низкая компетентность педагогов разного уровня образования в сфере планирования и организации игровой деятельности в обучении и воспитании;
- педагогу трудно осуществить оценочную деятельность в следствие отсутствия четких критериальных позиций;
- организация игры требует определенного пространства и материального финансирования, а в образовательном учреждении часто присутствует дефицит и того и другого;
- при нерациональном использовании игровых технологий может возникнуть пресыщение игрой;
- соревновательный характер, присутствующий во многих игровых форматах, при неправильном подходе может развить в группе обучающихся нездоровый подход к конкуренции;
- игровые технологии предполагают неограниченный временной ресурс проведения, а при жестком планировании деятельности в современном образовательном учреждении трудно его гарантировать.

Использование игровых технологий имеет аргументы как «ЗА» их использования в обучении и профессиональной деятельности человека, так и весомые доводы «ПРОТИВ» их необдуманного применения.

Список литературы

1. Игровые технологии в образовательном процессе / О.В. Цаплина, Н.А. Козырева, С.Н. Литвинова. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2022. 172 с.
2. Ларионова Л.И. Факторы, влияющие на актуализацию ментальных ресурсов одарённых детей // Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования. Материалы третьего международного симпозиума. 2016. С. 239–244.

3. Психология одаренности и творчества: монография под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. М; СПб: Нестор-История, 2017. 372 с.

4. Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий. СПб: Азбука, 2018. 399 с.

5. Цаплина О.В. Игровые технологии в образовательном процессе // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы VII международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию МГПУ. 2020. С. 80–85.

6. Цаплина О.В. Интеллектуальные игры как фактор когнитивного развития личности // Творчество в современном мире: человек, общество, технологии. Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Я.А. Пономарева. Москва, 2020. С. 173–174.

Аксанова Е.В.

*тьютор, руководитель Центра альтернативного образования Клевер
Клуб, Краснодар,
aks.elen@mail.ru,*

Джалалова Л.Е.

*учитель ИЗО и дополнительного образования,
педагог-психолог, учитель высшей категории, Москва,
lola160272@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ АВТОРСКИХ НАСТОЛЬНЫХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ

В данной статье авторы говорят о важности игровой деятельности в младшем школьном возрасте, перечисляют принципы игрового образовательного процесса, рассматривают возможность развития креативности через игру, а также представляют авторскую игру «СКРЕпка».

Ключевые слова: креативность, младший школьник, игровая деятельности, образовательная среда, игра.

С 50-х годов XX века, когда Джой Пол Гилфорд впервые ввел термин «интеллектуальная креативность», множество ученых всего мира давали разные определения креативности [1], наделяя их различным содержанием и широтой. Креативность можно рассматривать в качестве продукта творческой деятельности (Ф.У. Тейлор), в качестве процесса создания нового, чего-то ранее не существующего (Р. Дилтс), в качестве черты личности (А. Маслоу, В.Н. Дружинин), в качестве способности или совокупности способностей, в разной степени зависимых от интеллекта (Г.Ю. Айзенк, Я.А. Пономарев). В

контексте данной статьи мы понимаем под креативностью качественную творческую способность (по аналогии с трехфазной моделью Дж. Рензулли), которая входит в структуру одаренности в виде независимого фактора (П. Торренс) и характеризуется умением находить оригинальные решения и генерировать принципиально новые нестандартные идеи [3].

Согласно когнитивной теории Ж. Пиаже [2, с. 33], которая рассматривает развитие всех видов мыслительных процессов, каждый человек в процессе своего развития проходит четыре периода:

1. Сенсомоторный (чувствительно-двигательный) – от рождения до 2-х лет.
2. Дооперативный – от 2-х до 7-ми лет.
3. Период когнитивного мышления – от 7-ми до 11 лет.
4. Период формально-логического, абстрактного мышления – от 11–12-ти до 18-ти лет.

Согласно данной теории именно на возраст 7–11 лет, что соответствует младшему школьному возрасту, приходится основной период когнитивного развития. Ребенку этого возраста легче «выходить за рамки» шаблонного мышления, он более податлив в обучении, его творческий потенциал легче направить в нужное русло. Следовательно, именно этот возраст лучше всего подходит для развития способностей, к коим относится и креативность.

При рассмотрении креативности с точки зрения онтогенеза, можно выделить три основных подхода:

1. Согласно первому подходу, происходит постепенный рост креативности. Ряд таких исследователей, как С. М. Чурбанова, Л. Ф. Обухова, и Е. С. Белова обнаружили, что среди шестилеток, детей с высоким проявлением креативности больше в 2 раза, чем среди пятилеток. Другими исследователями – Е. И. Щербановой и М. С. Семителкиной – был зафиксирован высокий рост креативности именно в период второго полугодия 1-го класса и во 2-м классе. Ближе к 8 годам дети показывают высокий показатель беглости, который характеризуется, скорее всего, развитием мелкой моторики.

2. Вторая точка зрения формируется из позиции, что по мере приобретения знаний креативность ребенка снижается. Так исследователи М.О. Олехнович, Н.Б. Шумакова и др. выявили, что дети до 6-ти лет проявляют творческую активность, которая снижается к 11 годам, но затем приобретает более качественный характер. Ребенок больше задает вопросы в виде гипотез, отличается сужением их содержательная широта.

3. Третья точка зрения – волнообразный характер развития креативности. Этой точки зрения придерживался П. Торренс, который определил три пика развития креативности с приблизительной периодичностью в четыре года: дошкольный (5 лет), младший школьный возраст (9-10 лет) и старший школьный возраст (13 лет).

Можно заметить, что все три точки зрения сходятся в том, что на возраст 7-11 лет приходится один из самых «ярких» периодов развития креативности.

Каким же образом можно развивать креативность младших школьников?

Выделяют словесные, наглядные, практические и игровые методы. И на наш взгляд, именно игровые методы, имеют наибольшую ценность для младшего школьного возраста. Игра занимает центральное место в жизни ребенка. А. С. Макаренко сравнивал значение игры для ребенка с деятельностью работы и службы для взрослого. К сожалению, часто важность игры признается только для дошкольного возраста, при этом недооценивается ее роль в жизни младшего школьника. А ведь игра имеет огромное значение для развития воображения и фантазии, вырабатывает различные аспекты познавательной активности, социальные способности, произвольность деятельности.

Переход в «новую жизнь» школьника для ребенка необходимо «смягчать». И здесь тоже приходит на помощь игра – знакомая форма взаимодействия с внешним миром. Игровые элементы снижают напряжение, способствуют легкому вхождению ребенка в новый для него коллектив, формируют устойчивый интерес к учителю и к самому учебному процессу.

По мнению Е. И. Щербаковой [5] игры, как метод или форма обучения, должны содержать в себе ряд требований:

1. свободное творчество и самостоятельность;
2. доступность: достижимая цель игры, хороший дизайн, согласно требованиям возраста;
3. эмоциональность: веселое настроение, удовлетворение от процесса;
4. соревнование: усиливается самоконтроль, активность. В игре дети учатся как выигрывать, так и справляться с проигрышами.

Цаплина О.В. [4, с. 104] выделяет следующие принципы игрового образовательного процесса:

1. принцип активности;
2. принцип системности;
3. принцип открытости и доступности;
4. принцип субъектно-деятельностного подхода;
5. принцип амплификации развития;
6. принцип свободного входа и выхода;
7. принцип состязательности и соревновательности.

Учитывая все перечисленные требования по Е. И. Щербаковой, принципы по О. В. Цаплиной и цель развития по П. Торренсу, обозначается комплекс необходимых требований к играм, способствующих эффективному развитию креативности у детей младшего школьного возраста.

Игры, направленные на развитие креативности, должны:

- способствовать формированию в ребенке позиции творца;
- развивать самостоятельность выбора и принятия решений;

- быть краткими и незатянутыми по времени (учитывая особенности концентрации внимания детей данной возрастной группы);
- быть эстетически приятными;
- развивать скорость мышления и гибкость;
- развивать нестандартное и оригинальное мышление;
- способствовать развитию речи и коммуникативных навыков;
- иметь соревновательный момент [4].

Исходя из данных требований, нами – коллективом авторов – была выдвинута идея о разработке комплекса игр, которые бы способствовали эффективному развитию креативности ребенка младшего школьного возраста и сочетали в себе развитие всех качеств, которые включает себя креативное мышление:

- гибкость;
- оригинальность;
- беглость;
- разработанность;
- речь;
- любознательность;
- воображение;
- сложность;
- способность к риску.

Первая игра дидактического комплекта – «Твой герой» - уже прошла апробацию и находится на этапе массового производства. На данный момент на стадии тиражирования находится вторая наша игра - «СКРЕПКА» (рис.1).



Данная игра состоит из карточек среднего размера, на которых написаны слова и числа, изображены цвета и рисунки, на ряде карточек представлены

рисуночные загадки – «друдлы». Перед началом игры 25 карточек из колоды выкладываются на игровое поле рубашкой вниз.

По ходу игры участники выискивают различные возможные комбинации, объединяя их одним смысловым словом (рис. 2). Необычный набор карточек позволяет интерпретировать одно и то же слово или изображение с различных ракурсов. Каждая используемая карточка приносит одно очко. На место взятых игроками карточек выкладываются новые, чтобы их число перед каждым ходом было равно 25. Игра заканчивается или когда проходит установленное количество раундов, или когда кончается вся колода карточек. Побеждает тот игрок, кто наберет больше всего очков.

Какие качества развивает игра «сКРЕпка»?

1. *Гибкость.* Набор карточек на столе постоянно меняется, в связи с чем игрокам приходится иметь дело с меняющимися комбинациями.

2. *Оригинальность.* Чтобы победить, необходимо сделать оригинальный ход, стараясь за один ход привязать к какому-то слову как можно больше слов, объединяя их в единое смысловое понятие.

3. *Воображение.* Необходимо выделить в загаданном слове свойства и качества, выстроить ассоциативный ряд.

4. *Разработанность.* Подборка разноплановых слов, которые в целом и с разных сторон могут описать загаданное. Умение увидеть детали, состав, свойства и т. д.

5. *Беглость.* Быстрота и точность объединения слов дает возможность игроку собрать большее количество карточек, что увеличивает шанс на победу.

6. *Способность к риску.* Каждый новый ход – это вызов, необходимо объединять слова заранее, и существует риск, что другие участники опередят и, оправдывая свой ход тем или иным набором карточек, отложат их в свою стопку. Таким образом с каждым ходом соперника необходимо менять свою комбинацию.

7. *Сложность.* Сам процесс игры представляется хоть и увлекательным, но совсем не простым. Каждому участнику приходится много думать, прибегать к индукции, дедукции и выработать свою стратегию.

8. *Развитие речи.* Во время хода игроки выдвигают свои версии, рассуждают вслух и могут выхватывать идеи из версий других игроков, что развивает и коммуникативные навыки.

Таким образом, данная игра, при соблюдении правил, развивает все компоненты, которые включает в себя креативное мышление. Важной особенностью нашей настольной игры является вариативность сценариев, что дает возможность подходить к поставленной задаче, используя разные варианты, при этом создавая свои правила.

Список литературы

1. Ларионова Л.И. Факторы, влияющие на актуализацию ментальных ресурсов одарённых детей // Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования. Материалы третьего международного симпозиума. 2016. С. 239–244.
2. Немов Р.С. Психология образования. Книга 1. М.: Владос, 2007. С. 153.
3. Психология одаренности и творчества: монография под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. М; СПб: Нестор-История, 2017. 372 с.
4. Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста: учебник для среднего профессионального образования / А.И. Савенков [и др.]; под научной редакцией А.И. Савенкова. М.: Издательство Юрайт, 2020. 339 с.
5. Щербакова Е.И. Формирование взаимоотношений детей 3-5 лет в игре. М.: Просвещение, 1984. С. 63-66.

Белавина Ю.Ю.

*ГБОУ средняя школа №235 им. Д. Д. Шостаковича, Санкт-Петербург,
магистрант 1 курса программы «Развитие детской одаренности» МГПУ,
г. Москва, Россия, belavina.y@mail.ru*

ИГРОВЫЕ ФОРМАТЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Школа в основном ориентирована на формировании у обучающихся предметных универсальных учебных действий, и не всегда в поле зрения педагогов появляются образовательные задачи, связанные с развитием социального интеллекта, необходимого для гибкого социального поведения учащихся разных возрастов, в том числе, и младшего школьника. В качестве возрастосообразной формы развития социального интеллекта младшего школьника мы рассматриваем игру. В данной статье мы раскрываем технологию организации творческой игры «ТОЗ» (Тайна Особого Зрения) в контексте развития социального интеллекта детей младшего школьного возраста. Игра универсальна в своем использовании, благоприятно влияет на межличностное взаимодействие обучающихся, вызывает стремление и желание играющего к максимальному проявлению личных качеств и возможностей.

Ключевые слова: младший школьник, социальный интеллект, игра, игра «Тайна Особого Зрения».

Начало школьной жизни предъявляет особые требования к социальному интеллекту ребенка: понимать эмоциональное состояние и личностные особенности окружающих, устанавливать дружеские отношения с одноклассниками, рационально разрешать возникающие конфликты, корректно взаимодействовать с учителями.

Анализ понятия социальный интеллект позволил нам выделить ряд его существенных характеристик: «способность понимать других людей и действовать или поступать мудро в отношении других» (Э. Торндайк, 1920); «условное обозначение способности умно вести себя в отношениях, а не только много знать о них» (Д. Гоулман, 2021); «это способность к познанию социальных явлений, которая составляет лишь один из компонентов социальных умений и компетентности, а не исчерпывает их» (Д. В. Ушаков, 2004); «специфическая способность, обеспечивающая успешное взаимодействие человека с другими людьми, умение прогнозировать поведение других людей» (А. И. Савенков, 2004) [4, с. 11].

Нами проведен контент-анализ структурных элементов социального интеллекта (Дж. Гилфорд, Д. Гоулман, Дж. Стернберг, А. И. Савенков и др.), из которого следует, что многие авторы выделяют в качестве компонентов социального взаимодействие, сопереживание и выразительность [3, с. 15].

Развитие выделенных компонентов социального интеллекта наиболее интенсивно происходит в совместной игровой деятельности, общении и творчестве, предполагающем поддержку личных интересов и инициатив каждого для достижения некоего важного для всех результата, использование инициативы и энергии всех участников для того, чтобы добиться максимума [3, с. 16].

Школьная практика показывает, что развитию социального интеллекта обучающихся 1–2-х классов уделяется недостаточное внимание, а с помощью игровых приемов и театрализованной деятельности в массовой школе данный вид интеллекта может эффективно формироваться. Играя, ребенок создает для себя искусственную социальную ситуацию, вместо реальной, и выполняет определенную роль. Игра становится средством усвоения социального опыта, благодаря моделированию отношений между людьми в специально созданных условиях [5, с. 31–32]. Музыкальный театр – это увлекательная игра и способ общения через познание и творчество – создание условий и возможностей для самовыражения через создание и инсценирование проблемных социальных ситуаций, придуманных детьми, взятых из жизни или литературных и музыкальных произведений; обсуждение и анализ поступков, мотивов и возможных последствий, как героев этих произведений, так и сверстников.

В статье мы попытались показать возможность применения игры «ТОЗ» для развития социального интеллекта младших школьников через создание проблемной ситуации, заданной в игровой форме, требующей коллективного творческого выполнения.

Что же такое «ТОЗ»? – попробуем расшифровать аббревиатуру! Учащиеся и коллеги предлагают следующие варианты: «Театральное объединение зрителей»; «Творческое объединение зрителей»; «Театр одаренного зрителя»; «Театр одного звука»; «Таинство открытого занавеса».

На самом деле, это - «Тайна особого зрения» – мнение каждого, личная позиция, точка зрения. Кто чаще всего обладает этой тайной? Людям каких профессий требуется особое зрение? Есть люди, обладающие тайной особого зрения на окружающий мир: это поэты, писатели и художники, т. к. они способны создавать уникальные творческие вещи, получая идеи из обыденных окружающих нас предметов [2, с. 93].

В процессе организации игры мы стараемся предоставить учащимся право самостоятельно решить, кто с кем будет участвовать в одной команде; возможность самим распределять роли в группе и выбрать материал для работы (обратный словарь для подбора рифмы, словарь эпитетов и набор художника); отправную точку для предстоящего творчества – карточку со стихотворением; предметы, которые можно использовать для вдохновения и при защите своих творческих выступлений – например, зайка на деревянной скамейке, птичка, вязаный цветок, различные театральные костюмы и др.

Подробно объясняем правила игры: группа «Поэты» - пишут название стихотворения и его первую строчку, затем придумывают к ней свое собственное продолжение, соблюдая законы стихотворения, в объеме 1-2 строф; группа «Писатели» - пишут название стихотворения, его первую строчку и придумывают свою собственную сказку или рассказ, соблюдая законы построения жанра (завязку, кульминацию и развязку с положительным финалом), объемом 5-10 предложений; группа «Художники» - делают к стихотворению свою собственную иллюстрацию [1, с. 13]. По необходимости, можно провести еще 2 раунда, чтобы каждый участник смог попробовать свои силы в каждой группе. Далее происходит презентация творческих работ и рефлексия.

Создание подобного совместного творческого продукта можно рассматривать как вклад каждой группы в проект «Музыкальный театр», возможность для развития навыков коммуникации и кооперации – взаимодействие внутри близкой себе по направленности группы, развитие умения принимать точку зрения другого человека и (в обобщенной форме) развитие социального интеллекта.

Педагог осуществляет наблюдение за проведением игры и по необходимости ведет дневниковые записи или листы наблюдений за тем как проявляются структурные элементы социального интеллекта, например, социальные знания, сопереживание, социальная выразительность и взаимодействие: кто из ребят, какую роль на себя взял, какие решения предлагал, какие слова и средства выразительности использовал; становятся

понятны их предпочтения в просмотре фильмов и мультфильмов, прочитанных литературных произведений и уровень словарного запаса.

По итогам презентации детских творческих работ и проведенной рефлексии педагог может сделать следующие выводы: кому в какой группе больше всего понравилось работать и в результате рассмотреть возможность для дальнейшего распределения ролей в проекте (декоратор, артист, сценарист и т. п.); как проявляются способности понимать себя и управлять собой, а также понимать других и управлять ими в игровой творческой деятельности. В игре дети не только выступают творцами, создателями тайны особого зрения, учатся выражать свои мысли в творческой форме, но и учатся общаться в команде, слушать и слышать друг друга, предлагать и отстаивать свою точку зрения, соглашаться и принимать чужое мнение.

В заключении стоит отметить, что возможны варианты проведения игры, в зависимости от поставленных целей, например, в проекте «Музыкальный театр» ее можно использовать вместо мозгового штурма на этапе формирования задумки будущего спектакля, для написания сценария, для создания визиток персонажей спектаклей; на классных часах при проведении творческого мероприятия; на уроках литературного чтения, независимо от УМК, для подведения итогов изучения темы и т. д.

Игра «ТОЗ» подходит для разных возрастных категорий, мы уже использовали ее в работе с обучающимися 1 и 2 классов и их родителями, а также с волонтерами, вожатыми и воспитанниками городского оздоровительного лагеря, педагогами школы и участниками Всероссийской Олимпиады «Мой первый учитель». В качестве основы использовали различный программный материал: цитату «О, Петербург! Здесь Пушкин жил...» из мультфильма «Смешарики в Санкт-Петербурге» [1, 14]; знакомые всем с детства произведения А. Л. Барто «Смешной цветок», «Мой пес», «Лягушата», «Звенели птичьи голоса»; стихотворения И. П. Токмаковой «Разговор синицы и дятла» и «Разговор Лютика и Жучка» и др.).

Приведем примеры детских работ:

Лягушата (стихотворение учащихся 1-го класса)

Пять зеленых лягушат

Напугали цаплю.

На работу все спешат

И кидают капли.

Лягушата (сказка учащихся 1 класса)

В волшебном болоте жили волшебные лягушата. Однажды к ним прилетела злая цапля. Она хотела их съесть. Лягушата обрызгали цаплю водой. Она обиделась и улетела на планету Марс. Так лягушата спаслись!

Смешной цветок (стихотворение учащихся 2-го класса)

Смешной цветок поставлен в вазу,

Вдруг ожил и пошел он сразу.

*Пришел он в гости к Винни-Пуху,
Там познакомился он с Мухой.
А Муха села на него
И начала есть его.
Не был цветок бы дураком,
Тогда остался жив бы он.*

Смешной цветок (сказка учащихся 2-го класса)

Смешной цветок жил в волшебном замке. У него был друг Волшебный Кактус. Как-то утром они решили прогуляться по замку. Замок был большой и очень интересный. Вдруг на пути им встретилось море изумрудной травы. Цветок с кактусом наколдовали волшебную лодку, которая сама плыла по воздуху. Сели волшебный цветок с кактусом в лодку и переплыли изумрудное травяное море. На другом берегу их ждал Кот...

На наш взгляд, такая игра позволит педагогу заинтересовать ребят, принесет радость общения с детским коллективом и будет способствовать его формированию, позволит развивать навыки продуктивного общения и обеспечить дружеские контакты, проявить свои социальную выразительность, восприятие и переживание, а также даст простор для творческого самовыражения обучающихся.

Список литературы

1. Белавина Ю.Ю. Работа с родителями в рамках УМК «Перспективная начальная школа» // Педагогические инновации: теория и практика преемственности в реализации ФГОС дошкольного и начального общего образования // Сборник материалов представителей образовательных учреждений-участников инновационной деятельности / Сост. Казанникова А.В., Новиков М.С., Старовойтова Е.Н., Суденко И.А. СПб.: Свое издательство, 2018. С. 10–15.
2. Литературное чтение: 1 кл.: Методическое пособие / Н.А. Чуракова, О. В. Малаховская. М.: Академкнига, 2017. 120 с.
3. Савенков А.И. Маленький исследователь: коллективное творчество младших школьников – Ярославль: Академия развития, 2004. 128 с.
4. Савенков А.И. Структура социального интеллекта // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 7–15.
5. Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста: учебник для среднего профессионального образования / А.И. Савенков [и др.]; под научной редакцией А.И. Савенкова. – М.: Издательство Юрайт, 2020. 339 с.

Болтасова С.А.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: sofya11@bk.ru

Козырева Н.А.
к.п.н. доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: KozyrevaNA@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗРАБОТКЕ И СОЗДАНИЮ ИГР

В статье описывается содержание программы внеурочной деятельности по разработке и созданию игр младшими школьниками, этапы ее реализации.

Ключевые слова: творчество; креативность; младшие школьники; проектная деятельность; проектирование игр и игрушек; метод фокальных объектов; ТРИЗ; уровни новизны.

Современное общество испытывает потребность в креативных личностях, так как они обладают более высоким уровнем адаптации и социализации, в большей мере соответствуют постоянно изменяющемуся и обновляющемуся миру. В соответствии с ФГОС НОО одной из задач образовательного процесса является обучение школьников решению проблем с помощью поискового и творческого методов.

В. Н. Дружинин определяет креативность, как элемент творческой деятельности, обладающий иными по сравнению с интеллектуальным развитием, характеристиками: «К основным параметрам креативности относятся способность к обнаружению и постановке проблем; способность к генерированию большого числа идей; гибкость – способность к продуцированию разнообразных идей; оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно; способность усовершенствовать объект, добавляя детали; способность решать проблемы, т.е. способность к анализу и синтезу» [2, с. 326].

Метод проектов представляет собой дидактическую категорию и в словаре по педагогике определяется как «система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов» [4, с.174]. Метод проектов всегда подразумевает решение какой-либо проблемы как теоретической, так и практической, в конце проекта обязательно образуется продукт. И это является большим достоинством для школы, поскольку при решении проблемы ученикам необходимо использовать интегрированные знания, умения и навыки из разных сфер жизни. Через проектную деятельность мы достигаем триединую дидактическую цель, в

которой содержится образовательный, развивающий и воспитательный аспекты [7, с.4].

Нами разработана программа развития креативности младших школьников посредством проектной деятельности по проектированию игр в группе продленного дня «Мир игр». Игра является эффективным средством формирования личности ребенка, его морально-волевых качеств, в игре реализуется потребность воздействия на мир, и при этом игра – это своеобразный способ усвоения общественного опыта [6]. Также проектирование игр в группе продленного дня – это использование свободного времени детей для выполнения проектов, и организация познавательного досуга. При разработке программы нами использован опыт Творческой лаборатории «Изобретаем игры» для детей от 10 лет и поставленная цель: «Ребенок не просто потребитель пусть даже РАЗВИВАЮЩЕЙ среды, а её СОЗИДАТЕЛЬ» [5, с.113]. Мы учли возрастные особенности детей 7–9 лет и организационные возможности группы продленного дня.

«Мир игр» – это программа внеурочной деятельности, рассчитанная на 50 астрономических часов занятий, которые проводятся в игровой форме в группе продленного дня. Дополнительно по 3 часа мы отводим на начальную и итоговую диагностику.

Программа состоит из пяти разделов:

1. Анализ известных игр.
2. Изучение методов проектирования игр.
3. Проектная деятельность.
4. Презентация разработок.
5. Рефлексия и планирование.
- (6) Диагностика начальная и итоговая.

На занятиях первого раздела «Анализ известных игр» дети анализируют элементы игр и собирают каждый свою картотеку наиболее интересных моментов игры. Мы специально оговариваем с детьми, что они свободны в соблюдении или не соблюдении правил этих игр. Начальный уровень креативности позволяет ребенку посмотреть на предоставленную игру под другим углом – как возможность внести свои изменения в её элементы и правила. Для детей отсутствуют рамки и границы, их никто не ограничивает, они не имеют рамок, которые могут их застопорить.

Второй раздел программы «Изучение методов проектирования игр» также предназначен для развития креативности детей. Мы используем технологию активного обучения – групповое обсуждение, обратный мозговой штурм, метод морфологического анализа, типовые приёмы решения изобретательных задач (по ТРИЗ), метод фокальных объектов, метод повышения уровня новизны творческих продуктов, что было нами подробно описано ранее [1]. Обучение детей инструментам, методам проектирования игр позволяет им не только участвовать в процессе игры. У ребёнка

включается воображение, и он может погрузиться в процесс игры не только как игрок, но и как её изобретатель. Ему хочется добавить персонажей, изменить игровое поле, создать новую реальность, в которой ему будет более комфортно и интересно.

Третий раздел программы «Проектная деятельность» связан с созданием собственной разработки ребенком или группой детей, изготовлением начального, эскизного варианта игры и апробации ее с товарищами по группе продленного дня. Как пишет О. В. Цаплина: «Развитое образное мышление позволяет младшему школьнику свободно организовывать или вливаться в любой игровой сюжет. В игре активно используются моделирование, замещение предметов и экспериментирование» [3, с.108]. Креативность может помочь ребенку соединить несколько игр внутри одной, что будет достаточно интересным и полезным, поскольку игра превращается в новое знание и создание чего-то совершенно нового. При подобном сценарии ребенку нужно помогать развивать его креативное мышление и воображение. При помощи создания своих игр детям проще понимать-переосмысливать мир, свой опыт и увлечения, адаптироваться к новой реальности, поскольку это не просто приятное время препровождения, но и хорошее средство для снятия стресса, отвлечения от внешних раздражителей и негативных факторов. Благодаря созданию игр дети учатся самостоятельно добывать знания, необходимые им для разработки поля и героев игры, заданий-препятствий и других аспектов игры, учатся формулировать собственные правила игры и анализировать, как влияет изменение правил на удобство игры и занимательность для игроков. Ребенок, если игра его захватит, может начать её дорабатывать, добавлять какие-то свои действия, персонажей, ходы и т. д. – ему важен новый игровой процесс, свобода творческой деятельности и возможность самовыражения.

В четвертом разделе «Презентация разработок» дети учатся красиво подавать свой творческий продукт, рассказывать о нём, вырабатывают свои критерии оценки игр и оценивают игры товарищей. Это развивает их навыки общения и коммуникации, а также логическое и критическое мышление.

Отдельным, пятым разделом нами выделена в Программе диагностика креативности детей, поскольку это позволит оценить эффективность работы.

Приведем кратко содержание программы «Мир игр» по разделам в табл.1.

Таблица 1 - Краткое содержание программы «Мир игр»

Раздел	Содержание	№ занятий и краткое описание
1. Анализ известных игр	Проведение игр, разбор элементов игр и их правил, выбор наиболее интересных	1-10. Разбор настольных игр. Играть и разбирать на элементы игры (Доббль, Алиас, Имаджинариум, Крокодил, Остров сокровищ, Ктошки, МачиКоро, Поле Чудес, Воображарий Джуниор, Кортекс, Активити, Скоростные колпачки, Мемо, и любые иные игры по выбору детей)

<p>2. Изучение методов проектирования игр</p>	<p>МФО. Типовые приемы ТРИЗ. Повышение уровня новизны</p>	<p>11. Создание игрового поля для игр новой формы, с новыми материалами, новыми игровыми путями, остановками и переходами. 12. Добавление ловушек на игровом поле. 13. Добавление карточек с изображениями, разработка колоды карт по различным признакам. 14. Изменение внешнего вида фишек игроков на зверушек. 15. Добавление различных эффектов. 16. Добавление поощрений (за победу, за скорость). 17. Добавление заданий на игровое поле. 18. Апробирование новых решений в играх</p>
<p>3. Проектная деятельность</p>	<p>Проектирование детьми своих игр, изготовление макетов, апробация игр</p>	<p>19-25. Разработка идеи новой игры (индивидуально, в паре, малой группой), составление игровой структуры, выбор количества играющих. 26-30. Рисование карты игры, изготовление фишек, играющих и других необходимых аксессуаров игр, разработка заданий для карточек. 30-33. Разработка и описание правил игр. 34-38. Апробирование созданных учениками игр и коррекция их правил</p>
<p>4. Презентация разработок</p>	<p>Демонстрация игр перед учащимися параллельных классов, игры с ними. Проведение мероприятия с родителями</p>	<p>39-41. Финальная подготовка игр перед презентацией. 49. Презентация и защита игр от лица создающего ребенка (команды) среди своего класса. 42-43. Презентация разработанных игр параллельным классам. 44-45. Презентация игр родителям и игра с ними. 46. Оценивание игр жюри (родители), сделанных детьми. 47-48. Выбор детьми лучшей игры по разным критериям (процедура выставления оценок)</p>
<p>5. Рефлексия и планирование</p>	<p>Определение задач для новых игр</p>	<p>49. Составление плана будущих работ и генерация идей. 50. Создание картотеки игр, созданных детьми. Придумывание (выбор) названия для игротеки</p>

Программа «Мир игр» реализуется для детей 2-х классов школы №630 города Москва. Она способствует проявлению и развитию креативности младших школьников. Эксперимент еще не закончился, но ребята уже придумали несколько настольных игр. Они изготовили макеты своих игр («Пчелки-бабочки» на основе классической игры «Крестики-Нолики», бродилка «В поисках Немо», домино, бродилка «Остров сокровищ», модернизированная игра «Кто я?» на основе сказочных персонажей) и сейчас проводят их апробацию с товарищами по группе. На рис.1 представлены первые макеты игр.



Рис.1 Макеты игр

Заключение. Внеурочная деятельность, направленная на развитие креативности младших школьников посредством проектной деятельности, формирует также особую манеру мыслительной деятельности учащихся, связанную с новизной разработки и личностной ее значимостью для ребенка, вызывая сложный синтез всех психических сфер (познавательной, эмоциональной, волевой и мотивационной) личности. Это создает условия для успешного творческого саморазвития и самореализации детей, освоения необходимых в условиях инновационной экономики компетенций. Деятельность по обучению детей созданию новых игр с высоким, изобретательским уровнем новизны – это работа по системному воспитанию Творцов, которые составят «костяк принципиально новой научно-инженерной и предпринимательской элиты страны» [5, с.115].

Список литературы

1. Болтасова С.А., Козырева Н.А. Развитие креативных способностей младших школьников посредством метода проектов (проектирование игр) // Психология одаренности и творчества:

сборник научных трудов участников III Международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 3 ноября 2021 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/boltasova-s-a-razvitie-kreativnykh-sp/> (дата доступа 28.03.2022)

2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999. 450 с.
3. Игровые технологии в образовательном процессе: учебно-методическое пособие / О. В. Цаплина, Н.А. Козырева, С.Н. Литвинова. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2022. 172 с.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
5. Козырева Н.А., Тимохов В.И. Национальная конкурентоспособность начинается с детства // Россия: тенденция и перспективы развития. Ежегодник. Вып. 11/ РАН.ИНИОН. М., 2016. Часть 2. 744 с.
6. Пономарев Я. А. Психология творчества. М.: Наука, 1976. 304 с.
7. Романовская М.Б. Метод проектов в образовательном процессе. М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. 160 с.

Демещенко М.С.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: demeshenko95@mail.ru

Научный руководитель: Цаплина О.В.,

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: tsaplinaO@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ НАСТОЛЬНОЙ ИГРЫ

Целью статьи является рассмотрение потенциала использования разработанной нами настольной игры в воспитании младших школьников как аспекта развития социального интеллекта. Одним из приоритетных личностных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, согласно ФГОС НОО, является развитие у обучающихся навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций.

Ключевые слова: социальный интеллект, младший школьник, игра.

Современное общество как никогда нуждается в людях, не только интеллектуально образованных, самостоятельно использующих полученные знания на практике, но и в людях, способных успешно

обмениваться этими знаниями и умениями с окружающими, взаимодействовать с обществом на его же благо. Успешный, востребованный человек – хороший командный игрок, который находится в балансе не только с собой, но и с обществом, в котором он живет, с его ценностями, традициями и культурой [5]. Изучение взаимосвязи способов общественного сосуществования и роль интеллекта в нем привело к появлению понятия социального интеллекта в рамках психологии и в дальнейшем педагогики.

Впервые термин «социальный интеллект» был введен американским психологом и педагогом Э. Торндайком в 1920 г. и описан как способность к пониманию и управлению людьми, способность действовать мудро в межличностных отношениях.

Социальный интеллект, представляющий собой общность способностей личности, обеспечивает адаптацию в обществе, внедрение ее в межличностные, профессиональные отношения. Все составляющие социального интеллекта, в целом, рассматриваются как наиболее важная черта современного человека и являются ресурсом для самопознания, саморазвития, умения прогнозировать межличностные отношения [1].

Всем известная пословица гласит «Век живи, век учись». На протяжении всей своей жизни человек учится взаимодействию, взаимопониманию и, к сожалению, далеко не всегда всё получается с первого раза, а, следовательно, необходимо тренировать и совершенствовать свои компетенции.

Современные дети быстро развиваются физически, эмоционально, поэтому следует отметить необходимость развития такого важнейшего критерия для адаптации в социуме, как социальный интеллект [2]. Именно поэтому школа на современном этапе развития общества должна предоставлять подрастающему поколению возможность всестороннего развития тех компетенций, без которых дальнейшая жизнь будет довольно трудна.

Данная проблема эффективнее всего будет решаться через использование в работе с детьми разных видов игр [3. 4]. Мы предлагаем вам ознакомиться с настольной игрой, которая была разработана нами для детей младшего школьного возраста.

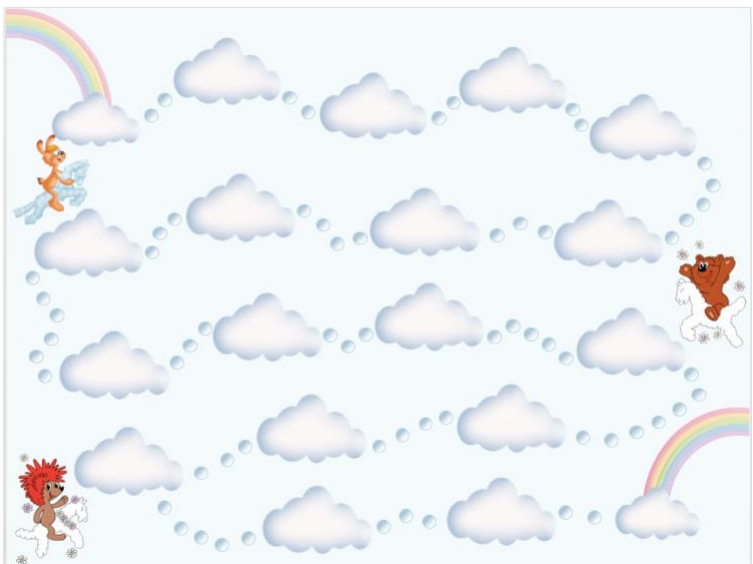







Название игры: «Социк». Игра предназначена для 2–4 человек.

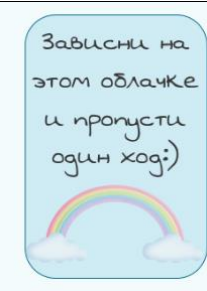
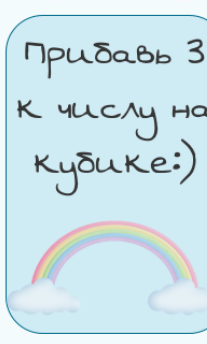
Подготовка к игре. Разверните поле и все карточки с решениями проблем сложите в стопку около поля. Перед тем как начать игру, необходимо выбрать себе по фишке и поставить на начало радуги. Затем важно определить очередность хода. Для этого каждому игроку необходимо бросить игральный кубик по 1 разу. У кого выпало наибольшее значение точек, тот будет ходить первым. Далее ход переходит по часовой стрелке.

Правила игры.

В свой ход игрок бросает игральный кубик и передвигает свою фишку на количество клеток, выпавшее на кубике. При попадании на большое облако игрок вытаскивает одну карточку с описанием проблемы и одну карточку решения. Игрок должен с помощью вытянутого им решения, предложить варианты, слов или действий решения вытянутой им проблемы. Если он справляется с заданием, то карточку проблемы он оставляет себе, если же нет, то вариант решения предлагает следующий игрок по часовой стрелке. Карточка проблемы остается у того, кто предложил решение. Если игрок вытянул карточку «Зависни на облаке», он пропускает ход.

Выигрывает тот, кто раньше всех попадет на клетку «финиш» или пересечет ее и соберет больше карточек с проблемами.

<p style="text-align: center;">Поле</p>	
<p style="text-align: center;">Фишки</p>	<p style="text-align: center;">Камушки, идущие в комплекте с игрой или любые предметы</p>
<p style="text-align: center;">Карточки с проблемой</p>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 10px; padding: 5px; width: 22%;"> <p>Три девочки подружались и любят играть в 3 игры, одна из девочек узнала новую игру, но подружки ее не поддержали</p>  </div> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 10px; padding: 5px; width: 22%;"> <p>Мальчик с детства дружит в девочкой из его двора, но они поступают в разные школы, и в классе он не хочет завозить друзей</p>  </div> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 10px; padding: 5px; width: 22%;"> <p>Две сестры учатся в разных классах, одной нравится ее класс, а второй очень нравится учитель, но нет друзей в классе</p>  </div> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 10px; padding: 5px; width: 22%;"> <p>В одном классе учатся два друга, один из них крадет вещи, а мама первого знает об этом и не разрешает общаться друзьям</p>  </div> </div>
<p style="text-align: center;">Карточки с решением проблемы</p>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 10px; padding: 5px; width: 30%;"> <p style="text-align: center;">Интеллектуальная поддержка</p>  </div> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 10px; padding: 5px; width: 30%;"> <p style="text-align: center;">Поддержка действием</p>  </div> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 10px; padding: 5px; width: 30%;"> <p style="text-align: center;">Эмоциональная поддержка</p>  </div> </div>

<p>Пропуск хода</p>	
<p>Бонусы</p>	

Проблемы, прописанные в карточках:

1. Три ребенка дружат с самого детства. Они поступают в одну школу. Друзья очень хотят сидеть вместе, но парты в школе рассчитаны на двоих.
2. Группа детей дружат между собой, играют в 3 любимые игры, один из ребят узнал новую игру. Друзья не поддержали его предложение поиграть в его игру.
3. Двум друзьям нравится одна и та же девочка. Они ссорятся из-за этого.
4. Две сестры учатся в разных классах, одной нравится ее класс, а второй очень нравится учительница, но нет друзей в классе.
5. Девочка ходит в спортивную секцию, успешная, много друзей, но в секции есть мальчик, который ее обижает.
6. Мальчик с детства дружит с девочкой из его дома, но они поступают в разные школы, а в классе он не хочет заводить друзей.
7. В одном классе учатся два друга, один из них крадет вещи. Мама первого друга знает об этом и не разрешает им общаться.
8. Два мальчика подружились в школе. Ребята собрались в кино с классом, но один из них не может пойти из-за стоимости билета.
9. Девочке дали главную роль в спектакле, но её подруга очень расстроилась, что данная роль не досталась ей.
10. В класс пришёл новенький мальчик, и его все обижают кроме одной девочки.
11. Одноклассники смеются над мальчиком из-за плохих отметок.
12. Мальчик приехал из другой страны. Пришёл учиться в новый класс, но плохо говорит и понимает по-русски. Одноклассники из-за этого над ним смеются.

Мы считаем, что благодаря нашей игре будут развиваться такие составляющие социального интеллекта как: социальное восприятие (то, как мы выявляем социальную информацию об окружающих и формируем на основе данной информации свои суждения) и социальные способности (умение работать в группе, способность управления конфликтами и т. д.).

Список литературы

1. Ларионова Л.И., Зверев О.М., Богданов Д.В. Особенности эмоционального интеллекта обучающихся с разными видами одарённости (на примере ОЦ «СИРИУС») // Одаренность: условия и факторы. материалы международной научной конференции. Самара, 2020. С. 71–76.

2. Савенков А.И., Поставнев В.М., Воропаев М.В. Игра и игрушка как факторы развития исследовательского поведения ребенка // 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.

3. Цаплина О.В. Игровые технологии в образовательном процессе // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы VII международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию МГПУ. 2020. С. 80–85.

4. Цаплина О.В. Интеллектуальные игры как фактор когнитивного развития личности // Творчество в современном мире: человек, общество, технологии. Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Я.А. Пономарева. Москва, 2020. С. 173–174.

5. Цаплина О.В. Психология воспитания детей младшего школьного возраста. М.: МГПУ, 2018. 207 с.

Заблоцкая Л.В.

ЧУ СОШ «Данко»,

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: lariska199@yandex.ru

*Научный руководитель: **Козырева Н.А.***

к.п.н. доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: KozyrevaNA@mgpu.ru

РАЗРАБОТКА МАТЕМАТИЧЕСКОЙ НАСТОЛЬНОЙ ИГРЫ ПО ТРИГОНОМЕТРИИ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ЗВЕНА

Статья посвящена разработке математической игры для старшего школьного звена. Был проведен анализ педагогических разработок, содержащих учебные игры по математике. На основе сделанных выводов

была разработана математическая карточная игра для 9–11-х классов по тригонометрии.

Ключевые слова: методика обучения математике, игровые технологии, настольные игры, тригонометрия

Использование игр в образовательном процессе на сегодняшний день является перспективным направлением для развития педагогической и методической мысли. Многие педагоги адаптируют под игровое содержание учебный материал средней и старшей школы. Среди педагогических разработок можно найти много авторских игр по различным предметам среднего цикла, в том числе и по математике. Актуальность разработки игровых элементов на уроке для среднего и старшего школьного звеньев обуславливается положительным влиянием геймификации на мотивацию обучающихся [4].

Так, например, в статьях М. Е. Чумаковой [5] и А. Г. Королевой [2] можно найти сюжеты игр, в которые предметные задачи вошли непосредственно как одно из заданий игры. Данные примеры отображают суть применения игры как игровой оболочки с целью повышения мотивации к изучению и закреплению математического материала.

В рамках изучения математики возможно использование и настольных игр. Например, А. Ю. Лемeneвой описана карточная игра, в которой игровые задания представляют собой различного рода задачи по математике, алгебре и геометрии [3]. От того, насколько успешно решена игроком каждая задача, зависит движение карт в игре. Соответственно для того, чтобы скинуть все карты, игрок должен иметь достаточный уровень математических знаний. Стремление к победе мотивирует обучающегося к изучению математики. Как правило, разработанные настольные игры по математике направлены на закрепление уже полученного знания.

Нами разработана игра, в которой математическое знание было «вплетено» непосредственно в игровые правила. Так, разобравшись с правилами, игрок одновременно и получает возможность принять участие в партии, и изучает какой-либо математический факт. В ходе участия в партии игроку предоставлена возможность освоить и довести до автоматизма определение расположения точек на тригонометрической окружности, а также закрепить понятия синуса и косинуса числа. Данный математический материал изучается в старшей школе (9–11-е классы, в зависимости от учебной программы образовательного учреждения) и играет первостепенную роль в изучении такого раздела математики, как тригонометрия. В ходе анализа источников не было обнаружено разработок настольных игр по тригонометрии (в целом, по данному разделу игры существуют, но по большей части представляют собой квизы). Игра разработана на основе игры Uno и

имеет схожую игровую механику, но некоторые правила игры видоизменены и адаптированы под конкретный учебный материал.

Название игры: трУгоНОметрия.

Возраст: 10–11-е классы общеобразовательной школы.

Цель игры: способствовать закреплению и автоматизации навыка определения точек на тригонометрической окружности.

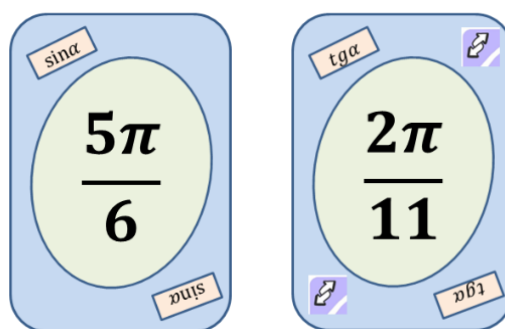
Состав игры: колода карт, лист с игровыми правилами, заготовка единичной окружности в качестве игрового поля-подсказки (для новичков).

Колода состоит из 108 карт:

- 76 обычных карт;
- 8 специальных карт «пропуск хода»;
- 8 специальных карт «реверс»;
- 8 специальных карт «возьми 2»;
- 4 специальные карты «поменяй четверть»;
- 4 специальные карты «поменяй четверть и возьми 4».

В центре каждой карты изображено значение угла, в верхнем левом и нижнем правом угла указана тригонометрическая функция (см. рисунок 1). Специальные карты отличаются от классических наличием значка в правом верхнем и левом нижнем углах. Например, на рисунке 1Б показана карта реверс. Цветовое оформление всех карт одинаковое и значения в игре не имеет.

Листок правил содержит описание необходимого математического знания. В данной игре, в отличие от классического Uno, вместо цвета и числа используются понятия «четверть» и «значение тригонометрической функции». Поэтому в правилах важно отразить, как работать с тригонометрической окружностью, и игрок должен ознакомиться с этой инструкцией прежде, чем начинать игру.



А.

Б.

Рисунок 1. А) Макет обычной карты. Б) Макет специальной карты.

В правилах кратко рассказывается о том, как располагаются числа на тригонометрической окружности, акцентируется внимание на узловых точках (они же указаны на вспомогательном поле-окружности) и равенстве координат точек различных четвертей. Полезно оформить описание правил не сухим текстом, а с использованием большого количества иллюстративного

материала и примеров. На наш взгляд важно также включение общей схемы определения равных значений синуса и косинуса на окружности (см. рисунок 2).

Ход игры. Игра рассчитана на 2–7 игроков. Каждому игроку выдается по 7 карт из общей колоды. Карты не показываются другим игрокам. Оставшиеся карты кладутся в отдельную колоду рубашкой вверх недалеко от центра поля-окружности. Верхняя карта снимается и кладется в центр игрового поля.

Далее игроки ходят по очереди «в положительном направлении тригонометрической окружности» (т. е. против часовой стрелки). Каждый игрок за один ход может сбросить одну карту, положив ее на верхнюю карту из центральной стопки.

Карту можно положить только в том случае, если:

- совпадают четверти, в которых находятся указанные на карточках значения;
- для чисел на картах совпадают значения тригонометрических функций, указанных в углах карт (например, по рисунку 2, на карту с числом M с пометкой $\cos\alpha$ можно положить карту с числом P с пометкой $\cos\alpha$, несмотря на то, что сами числа лежат в разных четвертях).
-

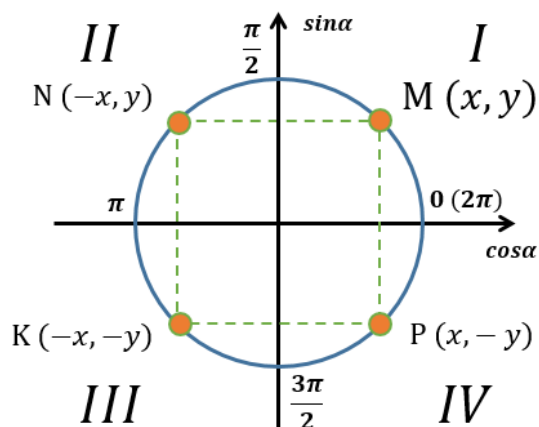


Рисунок 2. Макет общей схемы правил и игрового поля

Если у игрока нет карт, которые он может сбросить, то он забирает верхнюю карту с колоды, причем может отыграть ее сразу же, если она подходит.

Специальные карты сбрасываются при тех же условиях, что и обычные, но обладают бонусным действием:

- «пропуск хода» - следующий игрок пропускает ход;
- «реверс» - меняет направление хода игры;
- «возьми 2» - следующий игрок берет 2 карты из общей колоды и пропускает ход;
- «поменяй четверть» - игрок получает право сменить играющую четверть;

– «поменяй четверть и возьми 4» - игрок получает право сменить игравшую четверть, а следующий игрок берет 4 карты.

Когда игрок скидывает предпоследнюю карту, он должен произнести любое тригонометрическое выражение, равное единице. Например «синус квадрат альфа плюс косинус квадрат альфа», «два плюс косинус пи» или «синус пи пополам». Список с примерами фраз указан в листке правил, но игроки могут использовать и свои собственные примеры. Фразы не должны повторяться одним и тем же игроком в течение партии. По договоренности между игроками допустим вариант, при котором фразы не повторяются в течение партии даже разными игроками.

Если фраза не была произнесена или была допущена ошибка, то другие участники могут «подловить» игрока до того момента, как на поле будет положена следующая карта, и тогда тот берет две карты из общей колоды.

Победившим считается игрок, который скинул первым все карты. Оставшиеся места распределяются по количеству оставшихся карт. По договоренности между игроками, игра может продолжаться до тех пор, пока не останется только один игрок с картами на руках.

Нами разработан опытный образец игровой колоды. Проведена апробация игры на учениках 9-11-х классов, знакомых с базовыми понятиями тригонометрии. В ходе анализа полученных результатов было выявлено положительное влияние игры на скорость работы с тригонометрической окружностью: обучающиеся стали выполнять задания на определение соответственных точек окружности в различных координатных четвертях быстрее.

Игра будет полезна для применения в качестве разминки на уроках математики в старшей школе, а также во внеурочное время. Игра способствует автоматизации умения работать с окружностью мысленно: уметь представлять ее компоненты, находить приблизительное расположение точек на ней и устанавливать закономерности между синусами и косинусами различных углов.

Игра обретает новые правила прохождения для обучающихся по мере изучения учебного материала. Так, например, определение равных значений синусов и косинусов двух чисел возможно не только способом, описанным в правилах, но и с помощью формул приведения, которые по школьной программе изучаются после освоения основных навыков работы с окружностью. Таким образом, процесс игры в перспективе позволяет установить новые тригонометрические закономерности между числами даже в том случае, если материал еще не пройден.

Планируется разработка полноценной карточной математической игры с несколькими режимами и разными уровнями сложности на основе методики обучения тригонометрии. Например, можно ввести дополнительные режимы

или специальные карты на доказательство тригонометрических тождеств, которые позволят игрокам отбиваться от карты «возьми 4».

Список литературы

1. Волков Б.С. Возрастная психология. В 2-х ч. Ч. 1: От рождения до поступления в школу / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 366 с.
2. Королева А.Г. Заключительный урок полугодия по математике: эффективность использования игровых технологий // European Association of pedagogues and psychologists "Science". 2014. С. 121–136.
3. Леменева А.Ю. Значение настольных обучающих игр для уроков математики // Современный учитель дисциплин естественнонаучного цикла. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. 2019. С. 229–231.
4. Цаплина О.В. Игровые технологии в образовательном процессе // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы VII международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию МГПУ. 2020. С. 80–85.
5. Чумакова Е.М. Игровые технологии на уроках математики // Университеты в системе поиска и поддержки математически одаренных детей и молодежи: материалы II Всероссийской научно-практической конференции. 2018. С. 99–102.

Заславский А.А.

*к.п.н., член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, доцент дирекции образовательных программ Московского городского педагогического университета, г. Москва.,
SPIN:3071-4057, E-mail: zaslavskijjaa@mgpu.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ПОДХОДОВ ГЕЙМИФИКАЦИИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ШКОЛЬНИКОВ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА

В статье рассказывается о подходах геймификации, которые могут быть применены для повышения вовлеченности в проектную деятельность на примере школьников международного бакалавриата. Уделяется большое внимание проектированию возможных достижений, способам их подачи и организации работы с учетом особенностей работы школ Международного бакалавриата.

Ключевые слова: геймификация, игрофикация, проектная работа, вовлеченность, информатизация образования.

Проектная работа во всех современных школах ведется довольно активно. Для школ международного бакалавриата индивидуальные и групповые проекты являются обязательными предметами на всех ступенях обучения. Каждый педагог задается вопросом, как он может повысить мотивацию и вовлеченность в проектную деятельность. Предлагаем рассмотреть возможность применения сервиса геймификации для организации проектной деятельности.

Для организации проектной работы предлагаем использовать достижения – элемент геймификации, который может повысить вовлеченность и добавить разнообразия в процесс взаимодействия обучающегося и преподавателя.

Геймификация или игрофикация, это процесс внедрения игровых механик в неигровые контексты. Игрофикация – это всегда надстройка на стандартные процессы, дополнение, которое добавляет интереса и разнообразия. Одной из основных особенностей игрофикации является добровольность ее использования. Она не влияет на содержание процесса обучения. Игрофикация добавляет применение игровых механик для переоценки восприятия заданий обучающимися [2].

С педагогической точки зрения геймификация является средством управления вниманием обучающихся. Она позволяет фокусироваться на интересных процессах, в которых обучающиеся будут выполнять стандартные для проектной деятельности задачи. Самое главное избежать полного подлога педагогических ценностей игровыми. В таком случае может произойти полный сдвиг внимания обучающихся и их целью станет получение баллов по понравившимся им механикам, а не достижение результата проектной деятельности. В этом случае задачей преподавателя является корректное проектирование наград и активностей, а также выстраивание баланса между ними, чтобы с одной стороны добавить разнообразия, а с другой сохранить рабочий настрой.

Одним из инструментов геймификации являются «достижения» (от английского слова Achievements). Правильное и корректное проектирование учебных достижений является залогом успешного применения системы геймификации. Другой успешной частью является применение автоматизированных систем учета таких достижений и введение в образовательный процесс игровых правил (ритуалов), которые будут повторяться на каждом занятии, позволят вести учет достижений обучающихся и будут организовывать связь с выполняемыми заданиями [2].

В рамках средней школы МУР Международного бакалавриата выделяют следующие основные особенности проектной деятельности. Рамки глобального контекста задают необходимость самостоятельно разработать значимое исследование одного из глобальных контекстов: Личность и взаимоотношения; Ориентация в пространстве и времени; Личностное и

культурное выражение; Научно-технические инновации; Глобализация и устойчивое развитие; Справедливость и развитие.

Для успешного проектирования учебных достижений они с одной стороны должны попадать в предложенные ключевые направления, с другой стороны должны быть веселыми. Спроектируем возможные достижения, которые можно вносить для автоматизированного учета. Для этого воспользуемся ограничивающим подходом и параметрами, которые довольно просто учитывать в процессе обучения [3].

Возможные достижения для категории «Личность и взаимоотношения»:

- Выполнить проект раньше всех.
- Помочь каждому однокласснику хотя бы один раз.
- За время выполнения проекта проконсультироваться с большим количеством преподавателей.

Возможные достижения для категории «Ориентация в пространстве и времени»:

- Быстрее всех распланировать свой проект.
- Помочь одноклассникам спланировать их проекты.
- Спросить 5 занятий подряд за 5 минут до завершения занятий

«сколько времени?».

Возможные достижения для категории «Личностное и культурное выражение» [4]:

- Самый вежливый ученик.
- Самая оригинальная идея проекта.
- Самая оригинальная подача проекта.

Возможные достижения для категории «Научно-технические инновации»:

- Самая сложная техническая разработка в проекте.
- Проект из области исследования законов природы.
- Проект по изучению влияния прогресса на человечество.

Возможные достижения для категории «Глобализация и устойчивое развитие»:

- Самый перспективный проект.
- Самый глобальный проект.
- Самый экономически сложный проект.

Возможные достижения для категории «Справедливость и развитие»:

- Первый проект по конфликтологии.
- Самый юридически сложный проект.
- Проект с самыми дискуссионными выводами.

Предложенные варианты достижений являются лишь примерами, демонстрирующими широту и возможную разноплановость их формулировок. Стоит отметить, что достижения могут быть разовые, которые преподаватель может выдать только один раз, и многократные, которые преподаватель может

выдавать регулярно. Важной особенностью является то, что достижения не обязательно напрямую связаны с процессом обучения или выполнением проектной деятельности. Чем разнообразнее и интереснее они будут – тем веселее и интереснее их получать. Основной сложностью является точное описание правил и условий их получения.

Для автоматизации описанных достижений можно использовать сервис Classdojo. В нем можно создать класс из милых монстриков, аватаров обучающихся, и настроить самостоятельно любые спроектированные достижения (рисунок 1). Особенностью сервиса является возможность автоматизированного построения отчетов по созданным достижениям, управление посещаемостью и возможность выдачи заданий. Задания можно использовать для фронтальной работы, а также связать с выполнением содержательных аспектов проектных работ и использованием сторонних сервисов. При работе с достижениями можно использовать их в положительном и отрицательном смыслах.

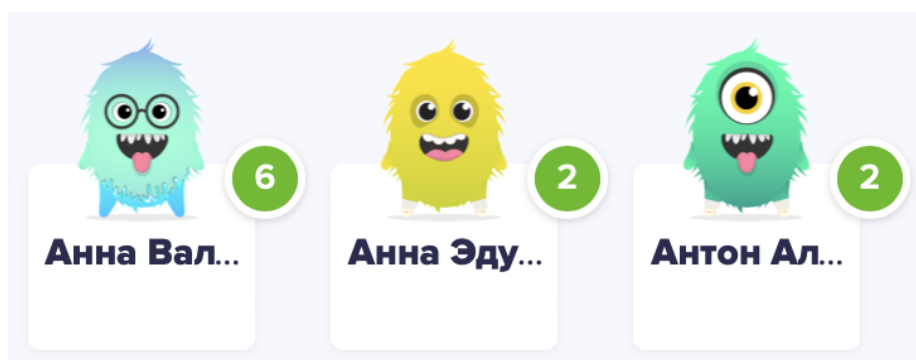


Рисунок 1. Пример аватаров обучающихся в сервисе Classdojo

Применение сервиса Classdojo не зависит от формата обучения. Его можно применять при очном обучении, работая в классе, и при дистанционном обучении, используя средства видеосвязи. С помощью сервиса Classdojo организуется дополнительная общая среда взаимодействия обучающихся и преподавателя, в которой удобно вести учет учебных активностей. Более подробно с работой сервиса можете ознакомиться на авторском канале на Youtube [1] или перейдя по qr-коду (рисунок 2).



Рисунок 2. Переход на список видео про сервис Classdojo

На сегодняшний момент остается очень большой потенциал применения технологий геймификации в образовательном процессе и проектной деятельности школ международного бакалавриата. Считаем, что применение таких технологий позволит существенно разнообразить процесс обучения, повысить интерес к нему и обеспечить новый уровень взаимодействия обучающихся и преподавателей.

Список литературы

1. Авторский Youtube канал Заславского Алексея [электронный ресурс] — Режим доступа: https://www.youtube.com/channel/UCWLeyuBVjKAw0OvMwwM_crw – дата доступа 15.04.2022
2. Заславский А.А. Проектирование индивидуальной образовательной траектории с использованием иерархического анализа игровых механик / Математическое моделирование и информационные технологии в образовании и науке: Материалы IX Международной научно-методической конференции посвященной 75-летию профессора Е.Ы. Бидайбекова и 35-летию школьной информатики. – Алматы: КазНПУ имени Абая. Издательство «Ұлағат», 2020. С. 270–274.
3. Заславский А. А. Применение механик ограничений для построения индивидуальной образовательной траектории // Фундаментальные проблемы обучения математике, информатике и информатизации образования: сборник тезисов докладов Международной научной конференции, Елец, 01–03 октября 2021 года. Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2021. С. 84–87.
4. Персональный школьный проект МҮР [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.cdo-eurogym.com/9-global-context>. (Дата обращения: 15.04.2022).

Ключко О.И.

д.ф.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: klyuchko@mgpu.ru

Захарова С.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: zakharovasa@mgpu.ru

ИГРОВЫЕ ФОРМЫ ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ В ВУЗе

В статье рассматриваются достоинства и недостатки традиционных форм промежуточной аттестации в ВУЗе. Фиксируется значительный потенциал идей формирующего оценивания. Обосновывается идея применения игровых форматов для проведения промежуточной аттестации.

Предлагается проект игры-зачёта по элективному модулю «Теория и практика гендерного подхода в образовании».

Ключевые слова: промежуточная аттестация, формирующее оценивание, игра, игровая форма.

Согласно закону Российской Федерации «Об образовании», освоение образовательной программы, в том числе отдельной части или всего объема учебного предмета, курса, дисциплины (модуля) образовательной программы, сопровождается промежуточной аттестацией обучающихся, проводимой в формах, определенных учебным планом, и в порядке, установленном образовательной организацией [7]. Формы промежуточной аттестации разнообразны, однако большинство применяемых форм сводятся к традиционному вопросу-ответу, общение происходит между преподавателем и студентом, где определены чёткие рамки: преподаватель – носитель знания, а студент – воспроизводитель знания.

Традиционные формы аттестации имеют безусловные достоинства, проверенные временем. К ним можно отнести индивидуальное общение между студентом и преподавателем/ями; понятную форму проведения, не требующая дополнительной подготовки; демонстрацию способности студента рассуждать, вести дискуссию. Однако у подобной формы наблюдаются существенные недостатки: высокий уровень тревожности студентов, значительные временные затраты преподавателя, низкая вовлечённость студентов в процесс всего зачета или экзамена, субъективность оценки преподавателя; высокая вероятность «списывания».

Обзор публикаций по проблемам высшей школы показывает, с одной стороны, обеспокоенность преподавательского сообщества данными проблемами, усугубившимися в условиях дистанционного образования, с другой, попытками их преодолеть через реализацию идей деятельностного подхода и формирующего оценивания [1, 2, 5].

Например, в последние годы широко применяются проведение зачета или экзамена в виде защиты индивидуального или группового проекта, подготовленного студентами в ходе изучения дисциплины или модуля. Безусловно, положительным моментом является наличие у студентов достаточного количества времени на изучение темы, разработку проекта и его выполнение или как минимум – обоснование. На зачёте происходит презентация и защита проекта. Данный метод решает проблему тревожности и подготовленности студента, однако не решает вопрос вовлечённости студентов: один студент (или группа) представляет проект, остальные могут лишь присутствовать, что приводит к неэффективному использованию времени зачёта, а главное – оценивание не носит формирующий характер.

Интересен опыт сотрудников МГПУ, разработавших проект так называемого «деятельностного экзамена», когда студентам было предложено

выбрать из предложенного списка понятие курса, раскрыть его содержание и описать ситуации, которые привели к необходимости возникновения данного понятия в жизни, науке и образовании [3]. После этого студентами было спроектированы и проведены 20-минутные игры с целью освоения данных понятий другими участниками экзамена. И завершился экзамен рефлексивным, выступлением групп. Данный опыт решает проблему снятия высокого уровня стресса у студентов и повышает уровень вовлечённости. Однако в процессе анализа проведённого экзамена был выявлен ряд дефицитов, прежде всего ограниченность оценки усвоения содержания всего курса студентами.

Ещё один пример проведения аттестации в игровой форме был реализован в 2016 году коллективом преподавателей МГПУ в виде большой психологической игры, проходившей в течение недели, в которой студенты были не просто участниками, но и ведущими отдельных игр как зачетных мероприятий по отдельным курсам [6]. Данная форма промежуточной аттестации требует много времени и сил на подготовку, однако можно с уверенностью сказать, что она позволила значительно повысить мотивацию и вовлечь в ход мероприятия всех студентов.

Игровая форма, с нашей точки зрения, отлично подходит для проведения промежуточной аттестации, так как позволяет включить в процесс оценивания студентов, снизить у них уровень стресса и максимально эффективно использовать время зачёта, то есть устранить недостатки традиционной формы, указанные выше. Игра – это деятельность, условно воссоздающая реальность и направленная на усвоение общественного опыта, в которой происходит опосредованное совершенствование и самоуправление поведением человека [4]. Одной из главных задач игры взрослых является снятие первоначального психологического напряжения, отчужденности, активизация участников.

Опираясь на вышеизложенное, мы рассматриваем игру как образовательное средство и технологию, но и форму проведения аттестации по отдельным курсам и модулям. Обзор показал, что могут быть использованы разные типы игр: психологические игры, интеллектуально-творческие игры и социальные игры. Для решения наших задач мы остановились на социальных играх, в частности на деловой игре как одном из видов данного типа, так как она предполагает имитацию реальной ситуации и реализуется как коллективное, групповое взаимодействие. Деловые игры – позволяют активизировать участников, вызвать интерес к учебной дисциплине, создать вокруг предмета богатую и насыщенную событиями интеллектуально-образовательную среду [1].

Разработанный проект игры предназначен для проведения зачёта по элективному модулю «Теория и практика гендерного подхода в образовании». Итогом модуля должен стать групповой проект интеграции гендерного

подхода в содержание образования любого уровня. Учебная цель данной игры заключается в закреплении принципов гендерного подхода, приобретение практических навыков проектирования и экспертизы различных проектов с различных позиций, накопление опыта группового проектирования, представления и защиты своего проекта. Игровой целью является набор наибольшего количества баллов и получение приза. Для проведения игры определены следующие игровые позиции: ведущий, выступающий, эксперт, родитель, учащийся. Планируется использование следующих игровых механик: правила, достижения, награды, игровые позиции, смена игровых позиций, бланки оценивания.

Проведение данной игры будет осуществлено в три этапа. На первом, подготовительном этапе происходит деление на группы, выбор темы проекта студентами в соответствии с содержанием программы. В течение всего этапа студенты могут обращаться за консультацией к преподавателю. Также на данном этапе организаторами создаются бланки оценивания проектов. Для каждой игровой позиции создается свой бланк по соответствующим критериям. В позиции эксперта представлены три критерия: соответствие принципам гендерного подхода, соответствие цели проекта, соответствие содержания проекта возрастной группе, соблюдения структуры проекта. В позиции родителя критерии другие: соответствие нормам безопасности, практическая польза мероприятия, воспитательная ценность мероприятия.

Для оценивания с позиции учащегося мы выделили следующие критерии: интересная форма подачи информации и её практическая польза. Данные бланки оценивания созданы в google-forms. Каждой группе будет предложен уникальный qr-код для перехода на бланк своей позиции. Каждый студент за время проведения позиции должен примерить на себя каждую позицию. Основной этап будет содержать приветствие, озвучивание правил игры, построение очередности представления проектов. Студенты делятся на группы: выступающие, эксперты, родители, учащиеся. Выступающие представляют свои проекты, остальные участники слушают, задают вопросы, оценивают. Несколько раз за этап студенты меняют свои позиции. После защиты проектов подводятся итоги, объявляются результаты и награждаются победители. На заключительном этапе планируется провести групповую и индивидуальную рефлексию формы и содержания игры. Важно получить обратную связь от студентов, чтобы оценка данной формы была наиболее объективной.

Мы предполагаем, что наш проект будет способствовать разрешению существующих недостатков, а именно оптимизации выделенного на зачет времени, созданию условий полной вовлечённости студентов в процесс зачёта и их психологического комфорта. Данный проект рассчитан на сдачу модульного зачёта, однако очевидна необходимость разработки вариативных

сценариев для проведения экзамена в игровой форме и критериев оценивания для него.

Список литературы

1. Игровые технологии в образовательном процессе: учебно-методическое пособие для высшего образования / [О. В. Цаплина и др.]; под научной редакцией О. В. Цаплиной. М.: «Экон-Информ», 2022. 172 с.
2. Исаков В.Б. Игропрактикум: Опыт игровой практики в школе и университете. 2-е изд., испр.и доп. М.: НИУ ВШЭ. 2012. – 200 с.
3. Мысина, Т. Ю. "Деятельностному педагогу деятельностный экзамен!" Новый формат оценочных процедур / Т.Ю. Мысина, А.М. Агапов // Сборник материалов II съезда тренеров-технологов деятельностных образовательных практик, Белокуриха, 05–06 июля 2019 года. Белокуриха: «Авторский Клуб», 2020. С. 63-68.
4. Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста: учебник / А. И. Савенков [и др.]; под науч. ред. А. И. Савенкова. М.: Юрайт, 2021. 339 с.
5. Формирующее оценивание в высшем образовании: подходы и технологии / Е.Е. Крашенинников [и др.]. М.: «Авторский Клуб», 2022. 56 с.
6. Человек играющий: сборник научно-методических материалов / под общ. ред. О. И. Ключко. СПб.: НИЦ АРТ, 2016. 161 с.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 30.12.2021)

Козырева Н.А.

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: KozyrevaNA@mgpu.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ МЕТОДАМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИГР

В статье описаны этапы разработки игр, а также методы обучения магистрантов методам проектирования игр, используемые в магистерской программе «Интеллектуальные игры» в ИППО МГПУ.

Ключевые слова: интеллектуальные игры; проектирование игр и игрушек; метод фокальных объектов; ТРИЗ; уровни новизны; обратный мозговой штурм.

Быстрые темпы изменения современного мира оказывают влияние и на расширение компетенций специалистов такой традиционной профессии, как педагогическая. При этом всё большую роль в обучении как детей, так и взрослых, играют игры и игровые технологии, активно происходит процесс геймификации образовательных процессов. Разработчики «Атласа новых

профессий» полагают, что в ближайшие 15–20 лет профессия учителя будет заменяться игропедагогами и игромастерами. «Игропедагог – это специалист, создающий и сопровождающий образовательные программы на основе игровых технологий. ...Игромастер – это квалифицированный специалист, разрабатывающий и организующий обучающие игры» [2, с.150].

Ориентируясь на эти современные тренды в образовании, в ИППО МГПУ разработана и реализуется магистерская программа «Интеллектуальные игры». В процессе изучения дисциплины «Методы и методики проектирования игр» магистранты учатся созданию новых игр и игрушек для вовлечения детей в учёбу и создают свою модель геймификации по учебному предмету, используя различные игровые механики. При проектировании игр и игрушек автор-разработчик должен пройти следующие этапы:

1. Создание замысла игры.

На этом этапе формулируется основная идея: на что будет направлена игра и возрастная аудитория игроков. Происходит осмысление функций, задач игры – педагогических, дидактических, психологических, воспитательных. Часто эти задачи перед автором-разработчиком ставит заказчик – преподаватель, руководитель образовательного учреждения и др.). Основа новых технических решений и постановки задач для проектирования – эвристические модели, которые формируются в воображении авторов в виде совокупности некоторых образов и аналогий, выражающих идеи будущей игры. Возможно, у автора возникает какой-то яркий образ, аксессуар или форма игрового поля, который создаст привлекательность игры для игроков, и в дальнейшем различные аспекты игры будут «нанализываться» на этот яркий образ, создавая логически связанную, гармоничную конструкцию.

2. Предварительное проектирование.

На этом этапе производится:

- выбор прототипов игры и их сравнительный анализ с определением недостатков, которые надо преодолеть в своей разработке, и тех интересных аспектов прототипа, которые можно будет использовать;
- выбор вида игры из просмотренных прототипов;
- разработка игровых механик, физических принципов действия и характеристик игры.

3. Эскизное проектирование.

На этом этапе создаётся предварительный дизайн игрового поля, игрового пути, героев, аксессуаров. Уточняются игровые механики, цель игры и способы ее достижения. Определяется, как именно решаются дидактические (если они ставятся) или иные задачи игры. Производится подбор игровых заданий, проблемных ситуаций для их преодоления, разрабатывается система поощрения игроков к нужным действиям. Формулируются основные правила игры. Всё это оформляется в виде эскизного проекта – документации,

предназначенной для изготовления экспериментальных образцов игры или её отдельных частей, требующих апробации.

Эскизный проект защищается автором-разработчиком перед заказчиком игры и утверждается им, или возвращается на доработку.

4. Техническое проектирование и макетирование.

Оно осуществляется на основании эскизного проекта и материалов его защиты, включая замечания заказчика. Результат этапа технического проектирования:

- структурные, функциональные схемы игры;
- графические документы (рисунки, фотографии, чертежи и др.) для изготовления игры;
- текстовая документация: описание игры и её частей, правил игры.

5. Апробация макета и коррекция.

На этом этапе осуществляется изготовление и испытания опытных образцов игры с последующей корректировкой документации по результатам этих испытаний. Уточняется графическая составляющая игры. Вносятся изменения в правила игры, и составляются методические рекомендации по ее применению для педагогических работников или родителей.

6. Тиражирование игры и внедрение в отрасли экономики.

На этом этапе автор решает вопрос, каким образом он будет тиражировать свою разработку: будет применять в единственном экземпляре для своей педагогической практики, или выпустит малую партию для проведения семинаров и использования в нескольких образовательных учреждениях, или предложит игру фирмам-производителям (для последующей реализации в розничной продаже). Также необходимо продумать вопросы о новизне разработки и защите интеллектуальной собственности, особенно при передаче прав на производство игры сторонней организации.

Как видно из описания этого комплекса работ, автору необходимо обладать такими разнообразными компетенциями, которые не входят в профессиональный стандарт педагога. Поэтому формируя программу дисциплины «Методы и методики проектирования игр», надо учесть естественный дефицит у гуманитариев-магистрантов компетенций в понимании схем, чертежей игр и игрушек, математических моделей взаимодействия игроков, которые присутствуют даже в самых простых играх.

Дж.К.Джонс описывает более 30 методов проектирования технических систем (к которым относятся и игры) [1]. Среди них выделяют логические методы и интуитивные, индивидуальные и предназначенные для коллективной работы. Для краткого курса в 18 часов необходимо было отобрать не более 5 методов, поскольку кроме теоретического ознакомления с процедурой проектирования необходимо было обеспечить практическое апробирование магистрантами работы по этому методу.

Е.И. Юревич пишет, что при создании нового творческий процесс идёт подсознательно, и описывает: «часто отмечаемые крупными проектантскими практиками три типа интуитивного мышления:

1. Формирование технических систем с требуемыми новыми свойствами на основе комбинаций известных решений.

2. Поиск нужных идей на основе ассоциаций в окружающем мире, включая живой, т. е. использование решений, существующих в других известных сферах.

3. Создание на основе воображения и фантазии идеализированных образцов желаемых изделий и нахождение путей их реализации. К этому типу творчества относится, в частности, и известные приемы изобретателей представлять себя в роли частей изделия, трансформировать известные изделия, изменяя их размеры, связи, инвертировать виды движений и т.д.» [6, с.12].

Поэтому при разработке курса мы решили начинать с изучения методов, которые будут использовать ассоциативное, образное мышление будущих педагогов, и затем постепенно вводить методы, использующее логическое мышление, от простого к сложному, используя как индивидуальные задания, так и коллективные формы работы (по 2-3 человека). Нами разработан и апробирован следующий порядок изучения методов проектирования игр.

1. *Обратный мозговой штурм.* Этот первый метод проектирования, с которыми знакомятся магистранты, позволяет им уверенно использовать имеющийся игровой опыт и провести поиск недостатков предоставленных игр. Таким образом, на психологически комфортном фоне происходит решение учебной задачи – выделение элементов игр, исследование аналогов, изучение структуры разных видов игр.

2. *Метод фокальных объектов (МФО).* Он позволяет использовать воображение и ассоциативное мышление гуманитариев для преобразования ранее выделенных ими отдельных элементов игр, и состоит в перенесении признаков случайно выбранных объектов на совершенствуемый объект. Применение этого метода приносит магистрантам много положительных эмоций, радостное удивление от полученных необычных идей и уверенность в своих силах, которые помогают им овладеть следующими более сложными методами проектирования игр. «Мысль способна мечтать о том, чего мечта не способна осмыслить» – этот известный афоризм о парадоксах мышления и творчества ярко проявляется при применении МФО.

3. *Повышение уровней новизны продуктов творчества.* За счёт чётко прописанной пошаговой логики небольших преобразований магистранты сразу уверенно овладевают вторым уровнем новизны при создании своей игры за счёт изменения (замены, добавления или удаления) одного-двух параметров элементов игр-аналогов (размера, формы, цвета, положения или ориентации в пространстве...), выделения какой-либо частности.

4. *Типовые приёмы изобретательства по ТРИЗ.* 40 типовых приёмов описаны алгоритмично, но вот к какому именно элементу игры-аналога их применить – в этом надо использовать интуицию, воображение, ассоциации с уже выполненными магистрантами учебными заданиями, то есть опираться на уже появившийся личный опыт творчества.

5. *Морфологический анализ.* Наиболее сложный для освоения гуманитариями метод, поскольку предполагает системный анализ и строгую логику рассуждений, описания и классификации параметров и вариантов игр. Но именно он позволяет магистрантам обобщить накопленный при создании предыдущих работ опыт и увидеть перспективы создания сотен игр и на их основе – своей педагогической концепции игрофикации предметной области [4].

Так через проекты игр и игрушек магистранты приобщаются к созданию педагогических инноваций, поскольку «Педагогическими новшествами, инновациями могут быть педагогические идеи, процессы, средства; методы, формы, технологии, содержательные программы и т. п.» [5, с. 69].

В рамках дисциплины «Методы и методики проектирования игр» магистранты проходят только три этапа проектирования игры, и в конце этапа эскизного проектирования проводится зачет – утверждение игры или коррекция ее преподавателем.

Следующие этапы (4. Техническое проектирование и макетирование. 5. Апробация макета и коррекция) происходят в процессе написания ВКР. Магистранты испытывают необходимость в технической помощи при разработке игры и создании дизайна её элементов. Однако в рамках учебных программ такая помощь пока не предусмотрена – для этого необходимо институциональное включение разработки в инновационную систему, инфраструктуру университета, например в форме студенческого стартапа [3].

А последний этап (6. Тиражирование игры и внедрение в отрасли экономики) магистры пока проходят уже самостоятельно, после окончания магистратуры. Перспективой развития студенческого стартапа является коммерциализация разработки с помощью инфраструктуры университета, тиражирование и внедрение её в систему образования города Москва.

Заключение. Специальным образом спроектированное обучение гуманитариев методам проектирования игр и игрушек позволяет использовать присущее им образное мышление и дополнить его строгой логикой проектирования технических систем. Созданные магистрантами педагогические инновации могут стать основой для создания стартапа и его коммерциализации с использованием инфраструктуры университета.

Список литературы

1. Джонс Дж К. Методы проектирования: Пер. с англ. М.: Мир, 1986. 326 с.

2. Игровые технологии в образовательном процессе: учебно-методическое пособие / О. В. Цапина, Н.А. Козырева, С.Н. Литвинова. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2022. 172 с.

3. Козырева Н.А. Модель коммерциализации студенческих разработок в области образовательных игр // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова. Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методыка. 2018. № 2 (52). С. 62–67.

4. Козырева Н.А. Модель геймификации в обучении будущих педагогов проектированию инноваций в образовании // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы VIII международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию МГПУ. 2021. С. 451-456.

5. 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.

6. Юревич Е.И. Проектирование технических систем. Учебное пособие. СПбГТУ. СПб. 2001.

Костенко С.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: staskostenko676@gmail.ru

Козырева Н.А.

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: KozyrevaNA@mgpu.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИГРОВОЙ ПЛАТФОРМЫ ROBLOX НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ НАВЫКУ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

В статье приводятся актуальные дидактические проблемы, с которыми сталкиваются большинство преподавателей иностранного языка, в частности английского языка, и способы их решения на платформе Roblox. Описана разработанная игра с приёмами мнемотехники для обучения навыку словообразования.

Ключевые слова: Roblox, игрофикация, цифровая среда, онлайн-обучение, интеллектуальные игры.

Сегодня традиционные подходы и модели в системе образования сталкиваются с вызовом нового поколения – поколения «цифровых аборигенов» (от англ. digital natives, по М. Prenski). Дети привыкли воспринимать информацию очень быстро, им нравится заниматься

несколькими делами одновременно, при этом они предпочитают визуальное представление информации ее текстовой подаче. Они привыкли получать мгновенную обратную связь и постоянное поощрение в виде наград и отдают предпочтение играм, нежели «серьезному» делу. Игры, основанные на трех основных компонентах (удовольствии, наградах и времени), становятся одной из самых влиятельных сил всего человечества – они способны без принуждения мотивировать людей совершать определенные действия в ситуациях, когда люди не всегда знают, насколько они хотят их совершать.

Поэтому геймификация сегодня активно применяется для повышения уровня мотивации и вовлеченности обучающихся в образовательный процесс. Обучение разработке образовательных программ на основе игровых технологий, проектированию игр, игровых механик и сюжетов организовано в программе магистратуры «Интеллектуальные игры» Института психологии и педагогики образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». При изучении дисциплины «Методы и методики проектирования игр» мы познакомились с типовыми приемами изобретательства по ТРИЗ (Теории решения изобретательских задач), методом фокальных объектов, морфологическим анализом и методикой повышения уровня новизны творческих продуктов [4], а также интерактивной платформой Roblox, которая предоставляет авторам быстрый метод и широкие возможности для воплощения разработанных сценариев образовательного процесса в компьютерную игру.

Современные исследователи заявляют об эффективности интерактивных платформ, в числе которых упоминают и Roblox [3]. Другие исследователи в сфере интеллектуальных игр и цифрового образования отмечают, что Roblox показывает высокую эффективность в интегрированном подходе обучения (CLIL – Content and language integrated learning), а также для изучения технических дисциплин – STEM (science, technology, engineering and mathematics) [1, 2]. Уже сейчас в каталоге созданных игр на Roblox можно найти такие, которые создавались специально для учебных целей по самым разным предметам: техническим, естественно-научным, гуманитарным. Привлекательными для игроков и мотивирующими к решению учебных задач являются следующие особенности данной платформы: интерактивность (ученики активно участвуют в игре, коммуницируют и выполняют учебные задачи), персонализация (предусмотрена возможность гибкой настройки своего аватара и модели игрока, что позволяет проявить свою индивидуальность, а это особенно ценно для учеников подросткового возраста) и система вознаграждения (платформа предоставляет собственную виртуальную валюту, которую можно использовать в качестве награды ученикам за выполнение упражнений).

Roblox как игровая платформа представляет собой очень гибкий игровой инструмент со своим собственным игровым движком RobloxStudio. Она не

требует серьёзных вычислительных мощностей устройства игрока – может использоваться даже самый простой смартфон, и приложение RobloxPlayer можно установить на любое устройство во всех популярных магазинах приложений (PlayMarket, AppleStore и т. д.).

Игры кодируются в системе объектно-ориентированного программирования, использующей язык программирования Lua для управления игровой средой. Данный язык программирования очень прост в освоении, и существуют обучающие курсы для его изучения даже для детей. Таким образом, простота освоения является ключевым достоинством платформы как дидактического инструмента.

Ввиду простоты использования, невысокого порога вхождения в творческий процесс и широких игровых возможностей пользователи платформы способны создать огромное количество своих собственных игр (в терминологии Roblox они называются «опытом» («experience»). Игры варьируются по жанрам от гонок до шутеров. Отдельно существуют уровни, воспроизводящие целый город с больницами, кафе, площадями и т.д. Игроки в таких играх отыгрывают какую-либо роль и общаются друг с другом.

Нами предпринято исследование возможности применения Roblox для обучения иностранному языку на основе использования мнемотехнических приёмов. Исследуя мнемотехнические приемы работы с лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному, И. Э. Мамиева показала, что их использование эффективно и интересно в ходе игровых упражнений, на них основанных [6]. Мы используем описанные приёмы для создания игр по обучению английскому языку.

Специфика преподавания иностранных языков как предмета заключается в ярко-выраженной практической и речевой направленности, о чём свидетельствует ФГОС. Задача преподавателя – научить обучающегося общаться на иностранном языке и решать ряд коммуникативных задач, которые также сформулированы во ФГОС. Отметим некоторые актуальные дидактические проблемы, с которыми сталкиваются большинство преподавателей иностранного языка, в частности английского языка, и способы их решения на Roblox.

1. Прежде всего возникает проблема мотивации. Многие обучающиеся, особенно подросткового возраста, испытывают трудности при общении даже на родном языке, не говоря уже об иностранном. Roblox может поспособствовать развитию как минимум внешней мотивации для начала коммуникации на иностранном языке. Например, в обычном классе обучающимся приходится прикладывать изрядные усилия для представления ситуации: приём у врача, заказ в кафе, разговор на автобусной остановке и т. д. В то время как в виртуальной среде обучающиеся сразу погружаются в условную ситуацию, которая уже перестаёт быть условной. Ученики видят своего персонажа, видят собеседника в обстановке, приближенной к реальной,

и даже способны взаимодействовать с предметами [5]. Нужно заказать конкретное блюдо в кафе – и вот через какое-то время его действительно приносят на стол. Мы считаем, что обстановка, приближенная к реальной, способна побудить учеников к речевой деятельности на иностранном языке.

2. В современных учебно-методических комплексах словообразованию уделяется минимальное количество учебного времени, однако в государственных итоговых экзаменах основного образования (ОГЭ) и среднего образования (ЕГЭ) предусмотрены задания на словообразование. Учащимся необходимо прочитать текст и изменить часть речи предложенного слова так, чтобы оно подходило лексически и грамматически. Традиционно это задание вызывает значительные трудности. Причиной, прежде всего, выступает недостаточное владение формами слов иностранного языка. В такой ситуации ученик может понять, какая часть речи требуется в пропуске, но не может выполнить задание, поскольку такую форму слова не знает. Чтобы решить эту проблему с помощью Roblox возможно создание «дворцов памяти». Это мнемотехнический приём, при котором ученику нужно расположить слова в разных местах хорошо знакомого здания. Мы предлагаем смоделировать в Roblox уровень-школу, в которой ученики смогут расставить блоки с приставками, суффиксами и корнями. Например, на лестнице будут слова с суффиксом «ment», а в столовой – с приставкой «in».

Мы разработали игру, в которой ученикам для лучшего запоминания необходимо рассортировать корни слов по сочетаемости суффиксов. Например, среди нескольких корней необходимо выбрать те, которые сочетаются с суффиксом «ise» и положить их в соответствующую корзину.



«Дворец памяти»



Квест на образование нужных слов

Рисунок. «Дворца памяти» и квеста по словообразованию

На рисунке представлены скриншоты «Дворца памяти» и квеста по словообразованию.

Таким образом, используя описанные мнемотехнические приёмы и методы проектирования игр, мы разрабатываем новые игры для обучения иностранным языкам на образовательной платформе Roblox.

Список литературы

1. Long R. U. Roblox and Effect on Education //Diss. Master's Thesis, Drury University, Springfield, MO, USA. 2019.

2. Mustafa N. H., Hafezah Hussein N., Baba S. English Language Problem-based Learning via user-generated 3D world Roblox Module: Need Analysis. 2020.

3. Wardhana M. I. Learning Through a Social Gaming Platform //KnE Social Sciences. 2021. С. 221-226.

4. Игровые технологии в образовательном процессе: учебно-методическое пособие / О. В. Цаплина, Н.А. Козырева, С.Н. Литвинова. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2022. 172 с.

5. Ларицкая М.Г. Эстетика визуального стиля, реализация творческой потребности в играх и использование игр в образовательных целях на примере Minecraft // Культура и искусство. 2021. № 5. С. 1–11.

6. Мамиева И.Э. Мнемотехнические приемы работы с лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному: специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)": диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва, 2002. 157 с.

Потёмкина Е.В.

магистрант ИППО ГАОУ МГПУ

E-mail: ekaterinapotem@gmail.com

Научный руководитель: Цаплина О.В.

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ МГПУ

E-mail: tsaplinaO@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье содержится информация о принципах выбора дидактической игры на уроках в начальной школе, представлено деление игр по разделам лингвистики, приведены примеры игровых упражнений. В данной статье можно ознакомиться с поэтапным распределением игр и игровых моментов на уроке.

Ключевые слова: учебная мотивация, игра, дидактическая игра, младший школьник.

Проблемный вопрос – мотивированность обучающихся младшего школьного возраста в учебном процессе, на уроках русского языка. На сегодняшний день — это важная задача для педагогики и психологии объясняется тем, что основным занятием младших школьников является учебная деятельность, в связи с этим преподаватели в общеобразовательных

организациях нуждаются в создании различных механизмов мотивационного воздействия на детей младшего школьного возраста [1, с. 115].

Одним из таких механизмов является установление межпредметных связей между применяемым средством и самим учебным предметом. К числу основных механизмов мотивационного воздействия на психическую познавательную активность младших школьников на уроках русского языка мы относим использование дидактических игр [3].

Дидактические игры – особый приём, применяемый преподавателем в учебной практике, для более тщательного усвоения и закрепления учебного материала. В начальной школе ученики получают возможность непосредственной апробации в действии тех основных механизмов и средств, которые позволяют формировать мотивационное отношение к урокам русского языка [2].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что применение таких дидактических игр на занятиях русским языком в начальной школе, является одним из важнейших приёмов мотивационного воздействия на психическую познавательную активность обучающихся. От того, насколько грамотно будут подобраны дидактические игры, во многом зависит и уровень учебной мотивации на уроках русского языка.

Изучение материала традиционными способами не всегда эффективно. Важным моментом является развитие тяги учеников к познанию, их познавательной мотивации. Это создаст условия для организации учебной деятельности на уроках, в целях лучшего усвоения материала всеми учащимися. Дети будут стремиться ходить в школу, где им хорошо и интересно.

Традиционные подходы к этой проблеме известны всем – это отметка, похвала, наказание. Чтобы мотивация была осознанная и действующая, нужно вести работу по ее формированию, а именно направить процесс обучения на повышение вовлеченности обучающихся с помощью разных методов, в том числе средствами игровой деятельности на уроках.

Актуальность исследования проблемы определяется существующими противоречиями между рекомендациями по использованию игровых технологий в развитии учебной мотивации детей и недостаточностью методических разработок по применению игровой деятельности в образовании.

Мы считаем, что улучшению отношения детей к образовательному процессу, повышению их познавательной активности, формированию школьного интереса к предметной области познания может способствовать работа по разработке и внедрению комплекса различных дидактических игр. Содержанием данных игр будет являться материал по изучению русского языка, т. к. именно по этому предмету была выявлена низкая мотивация обучения у детей.

С целью повышения мотивации на уроках русского языка обучающихся младших классов нами была разработана система дидактических игр. Каждая из отобранных нами игр осуществляла определённые функции, например, формировала речевые навыки; способствовала улучшению речевого развития учеников; задействовала и стимулировала их умственную активность; улучшала концентрацию внимания, создавала учебный интерес к предмету; способствовала проявлению инициативы учениками в познавательном процессе; закрепляла работу в группах, где каждый ученик несёт ответственность за всю команду [2].

При выборе игры важно следующее – изучение от базовых принципов до основ, простота в понимании. В играх должны быть освещены и по возможности, структурно представлены материалы для изучения следующих разделов лингвистики: а) фонетический раздел фонемное опознание слов, речевые звуки; б) раздел морфемики: словообразование, способы словообразования, умение делить слово на морфемы, классификация морфем; в) раздел синтаксиса и пунктуации: синтаксические игры: построение и состав словосочетаний и предложений, пунктуация; г) морфологический раздел: знания о частях речи, изучение признаков частей речи; д) раздел лексикологии: лексико-фразеологические игры, игры на значение слов; е) раздел орфографии: игры по орфографии закрепляют правила орфографии.

В процессе анализа теоретической и методической литературы нами была разработана система дидактических игр. В таблице представлены дидактические игры, способствующих повышению формирования мотивационной готовности к усвоению обучающимися начальной школы по предмету русский язык.

Таблица – Применение дидактических игр на уроках русского языка в начальной школе

Вид	Содержание / название	Цель
Игры по фонетике	Изменение слов. С помощью замены одного звука на другой, у вас получится новое слово. Например: кот – код. Игра: «Угадай- ка». В данной игре необходимо по транскрипции расшифровать предложение. Шарады, викторины, вопросы-шутки, игры-соревнования	Формирование у учащихся правильного произношения звуков, правильного оформления речи и ударения, артикуляции звуков, развитие фонематического слуха, развитие

		психических процессов
Лексико-фразеологические игры	Кроссворды, замените исконно русскими слова-заимствования, определение слова по лексическому значению. Загадки. Викторины	Обогащать и активизировать речь
Игры по морфемике и словообразованию	Игры-соревнования (Кто больше? или, Кто быстрее?), викторины, кроссворды, шарады. Игра: «Не попадись на крючок!». Необходимо быстрее всех распределить слова в три столбика: с падежным окончанием, нулевым окончанием и без окончания. Игра: «Однокоренные антонимы». В данной игре необходимо подобрать однокоренные антонимы. Например: облачная – безоблачная. Игра: «Стройка». Вставьте то слово, которое служило бы окончанием первого слова и началом второго	Развитие навыка словообразования
Морфологические игры	Кроссворд «Спрятанное слово». Впишите по горизонтали глаголы согласно толкованиям, и в выделенных вертикальных столбиках вы прочтаете названия времён этих глаголов. Игры-соревнования (Кто больше? или, Кто быстрее?). Вопросы-шутки: Какое местоимение можно записать одной буквой? Одним словом? Замените указанные толкования глаголом с не. Составьте с некоторыми из них предложения	Закрепление знаний о частях речи, обогащение грамматического строя речи, грамотное употребление словоформ в речи, выработать необходимые орфографические умения, опирающиеся на понимание правил правописания, связанных с

		изучением морфологии
Синтаксические игры	Игра: «Заметь меня». Из набора слов, которые не связаны по смыслу, выбери словосочетания, где есть главное и зависимое слово, покажи это стрелочкой. Запишите наибольшее количество словосочетаний	Развивать и усовершенствовать навыки связной речи, способы взаимосвязи слов в речи (словосочетание, предложение, сложное синтаксическое целое, текст и др.), их строение, значение, функции
Игры по орфографии	Будьте внимательны Приставка или нет? Прекрасный, премия, пригород, прерия, призовой, присказка, приход, принцесса. Наблюдательны ли вы? Прочитайте слова один раз. Закройте их Кроссворд «Разделительные ь и ы» Игры-соревнования (Кто больше? или, Кто быстрее?) За определенное время вспомнить и записать правильно как можно больше слов на определенное правило: Чередующиеся гласные в корне слова. Слова с приставками на –з(-с). Слова с шипящими на конце. Глаголы на –тся-(ться) и т. п.	Развивать и усовершенствовать орфографические умения, формировать потребность и умение пользоваться орфографическим словарем

Необходимо, чтобы порядок применения дидактических игр и игровых моментов процессе урока был следующий:

Начало урока – организация игрового процесса, при необходимости распределение по группам, формирование у детей интереса к процессу, побуждение и стимуляция их активности.

Середина урока – усвоение и закрепление пройденных тем в игровых моментах.

Конец урока – определение проблемных вопросов и поиск ответов на них, в том числе вопросов, требующих самостоятельного изучения в домашних условиях.

При организации игрового процесса, необходимо, чтобы игра была увлекательной, простой в понимании, не была однообразной, а задействовала различные виды деятельности [4, 5].

Исходя из вышесказанного, использование на уроках русского языка в начальной школе разнонаправленных дидактических игр способствует значительному повышению мотивации к изучению данного предмета у обучающихся младшего школьного возраста. Это объясняется тем, что, благодаря дидактическим играм, дети могут на практике отрабатывать необходимые приёмы в плане усвоения игровой учебной ситуации, что в свою очередь будет способствовать закреплению и детализации учебного материала по изучаемому учебному предмету.

Список литературы

1. Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. – 2017. – № 2. – С. 42–47.
2. Михайленко Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 110–123.
3. Рысбаева С. А., Жунусова П. О., Бедишева З. О., Саухамбаева Г. А. Использование игровых технологий в младшем школьном возрасте // Успехи современного естествознания. – 2017. – № 3. – С. 148–151.
4. Цаплина О. В. Игровые технологии в образовательном процессе // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы VII международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию МГПУ. 2020. – С. 80–85.
5. Цаплина О. В., Иванова Е. В. Взаимодействие детского сада и школы в процессе организации предметно-пространственной среды с целью формирования активности ребенка // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 8 (123). – С. 76–80.

Соколова Н.Д.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: SokolovaND@mgpu.ru

Козырева Н.А.

к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: KozyrevaNA@mgpu.ru

НАСТОЛЬНАЯ ИГРА С СЕКРЕТНЫМ ПОЛЕМ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ 5–8 ЛЕТ

Приводится авторская разработка игры, предназначенной для развития дивергентного мышления детей. Описана конструкция и правила игры.

Ключевые слова: настольные игры, загадки, дошкольники, развитие дивергентного мышления.

Постоянно и быстро меняющиеся социально-экономические условия жизни актуализируют требования к творческому подходу личности для её успешной адаптации и самореализации в мире, к многовариантности и нестандартности решений, нешаблонным действиям в любой ситуации. Фактически, дивергентное (расходящееся) мышление человека становится важным фактором его успешной профессиональной жизни. Дивергентное мышление определяется Дж. Гилфордом как тип мышления, идущий в различных направлениях. Такое «расходящееся» мышление позволяет менять направление поиска в процессе нахождения ответов на различные вопросы, что ведет к появлению целого веера разнообразных и неожиданных решений и результатов.

Старший дошкольный возраст и начальная школа являются сензитивными периодами для развития дивергентного мышления. Дивергентное мышление активизирует творческие способности старших дошкольников и является фактором их личностного развития, что особо актуально в свете требований ФГОС дошкольного образования. Ученые и практики разрабатывают соответствующую предметно-развивающую среду для решения задачи развития дивергентного мышления. Например, И.А. Майданник исследовала развитие дивергентного мышления дошкольников в разработанной ею электровикторине «Угадайка», на базе которой создан комплекс интеллектуального развития с креативными играми [4].

Понятие «дивергентное мышление» в самом общем виде отражает способность к видению альтернатив. В настольно-печатных играх «Теремок Сказок» способность дошкольников к созданию альтернативных вариантов сказок, дивергентное мышление развивается постепенно, в системе постоянно усложняющихся игр с использованием типовых приёмов фантазирования по ТРИЗ (Теории решения изобретательских задач) [3].

В магистерской программе «Интеллектуальные игры» МГПУ ведется подготовка игромастеров и игропедагогов, которые смогут разрабатывать игры, игровые технологии по разным направлениям развития детей: «Игропедагог – это специалист, создающий и сопровождающий образовательные программы на основе игровых технологий. ...Игромастер – это квалифицированный специалист, разрабатывающий и организующий обучающие игры» [2, с.150]. При изучении дисциплины «Методы и методики проектирования игр» мы знакомимся с типовыми приемами изобретательства по ТРИЗ (Теории решения изобретательских задач). Один из приёмов – «Объединение» [6]. С использованием этого приёма нами была разработана игра «В гостях у Загадкина», в которой для развития дивергентного мышления детей объединены игровые механики настольной игры-ходилки, русского лото и викторины с загадками. Учителя и воспитатели часто используют загадки в образовательной и воспитательной деятельности [1, 7]. Разгадывание загадок развивает мышление, воображение, логику, сообразительность ребёнка и его любознательность, расширяет кругозор и словарный запас, побуждает проявить наблюдательность и внимание к окружающему миру, наполняющим его вещам, людям и явлениям. В каждой загадке есть намёк на другие предметы, то есть возможность развития «расходящегося» мышления, альтернативного решения. Имея форму стихотворения и описывая признаки предмета, сравнивая его с другими, загадка также способствует эстетическому развитию ребёнка, формирует у него поэтическое восприятие мира, учит понимать и чувствовать художественный образ, приобщает детей к истокам русской культуры, развивая тем самым и воображение, образное мышление ребенка, его творческие способности.

Темой игры стал поиск сокровищ, распространенный в популярных играх (например, в «Манчкин: Тащи Сокровища», «Шакал: Остров Сокровищ», «Аладдин», «Сумасшедший лабиринт»).

Для выявления новизны нашей разработки был проведен маркетинговый анализ. Изучение ассортимента представленных на российском рынке игр показало, что:

1. Существуют варианты игр в лото, где бочонки с цифрами заменяют изображения животных, фруктов, овощей, растений, сказочных персонажей и других предметов. Лото с загадками не представлены на рынке.

2. Среди настольных игр встречаются «комбинированные» игры, соединяющие в себе ходилку и карточную игру. Например: «Имаджинариум», «Гравити Фолз: Спасти Пухлю», «Зимняя сказка», «Манчкин: Тащи Сокровища».

3. Настольная игра «Теремок сказок» имеет конструкцию «секрета» для детей и основана на типовых приёмах ТРИЗ «дробление и объединение», но игра построена на сказках, а не на загадках [3].

Поскольку игр, объединяющих в себе игру-ходилку, лото и загадки нами не обнаружено, то новизной нашей игры является соединение этих игровых механик и конструкция игрового поля.

Игра «В гостях у Загадкина» предназначена для проведения досуга детей в семье, детских садах, лагерях отдыха, начальных классах школы, группах продленного дня, игротеках и т.п. На разный возраст игроков (5–6, 7-9 лет и т.д.) планируется разработать разные комплекты загадок и карточек с отгадками. В игре могут принимать участие от 3 до 6 игроков и ведущий взрослый.

Состав игры: коробка с основным и секретным игровыми полями, карточки игроков, карточки с загадками и мешочек для их хранения, фишки игроков, кубик, квадратики в форме книги (для того чтобы отмечать отгадки), карточки для подсчёта баллов ведущим, карточки для подсчёта баллов игроками, жетоны с баллами, фигурки-награды за выполнение заданий на секретном игровом поле (мешочек с бриллиантами, сундучок с золотом ожерелье с драгоценными камнями, перстень с драгоценным камнем).

Для развития дивергентного мышления игровое поле выполнено двойным. Основное игровое поле выполнено в виде крышки, надевающейся на не глубокую коробку, внутри которой расположено второе поле – «секретное». На одной из клеток основного игрового поля расположен «портал», при попадании игрока, на который он переносит свою фишку на 1-ую клетку секретного игрового поля, приподнимая «крышку»-основное игровое поле. При этом крышку (основное игровое поле) с расположенными на нём фишками игроков надо поднимать аккуратно, чтобы они не слетели с игрового поля. Для этого игроку потребуются помощь товарищей (и ребенку нужно договариваться и просить помощи товарищей по игре), что развивает коммуникативные навыки детей. С того хода, когда игрок первый раз попал на секретное поле, ему каждый раз придется делать ход как на основном игровом поле, так и на секретном (так чтобы другие дети не видели), что реально создаёт для него одновременно два игровых пути, то есть способствует развитию «расходящегося» мышления.

Дизайн основного игрового поля – дом Загадкина, чаепитие, книга загадок, и форма шагов игроков на игровом пути выполнена оригинальной – в виде книжечки. Дизайн секретного игрового поля – пещера с сокровищами. Количество ходов на игровом пути основного игрового поля и секретного может не совпадать.

Цель игры: отгадывая загадки и получая за это баллы, передвигаться по игровому пути на основном игровом поле, добраться до финиша и набрать как можно больше баллов. Игрок, добравшийся до финиша и собравший наибольшее количество баллов, становится победителем и получает звание «Мастер Отгадок». При этом в игру заложена возможность иметь несколько победителей: тот, кто первым добрался до финиша, тот, кто набрал большее

число очков, тот, кто угадал большее число «чужих» загадок, тот кто нашел больше сокровищ. Это позволяет уйти от однозначно соревновательной модели игры.

Правила: каждому игроку раздаются карточки с картинками, на которых изображены отгадки к загадкам (6 игроков – по 1 карточке, 3 игрока – по 2 карточки). На старте основного игрового поля выставляются фишки игроков. Ведущий извлекает из мешочка первую попавшуюся загадку и зачитывает её. Игроки угадывают, затем те, у кого на карточке есть изображение отгадки, закрывают карточку квадратиком в виде книги. За отгадывание загадки начисляются баллы (2 балла), игроку выдается жетон. Ведущий записывает баллы игроков в своей карточке (игроки тоже могут вести свой учет очков, если умеют считать и писать). Игрок, отгадавший загадку, первым бросает кубик и делает ход на игровом поле на выпавшее число ходов, после чего ходят остальные игроки и выставляют свои фишки на игровом пути. После того как все игроки сделали первый ход, угадавший предыдущую загадку ребенок вытаскивает из мешочка следующую загадку и загадывает (или, если он не умеет читать, то это делает ведущий). Игрок, на чьей карточке есть отгадка, закрывает её. Если игрок не сумел разгадать загадку, а ее первым угадал другой ребенок, то он забирает карточку с отгадкой и получает большее число баллов (3). Вслед за отгадавшим загадку игроком все игроки делают ход на игровом поле. И так далее.

Когда игрок попадает на поле «портал», то может перейти на секретное игровое поле, и набирать баллы и там тоже. Правила хождения по этому полю те же, но дополнительно там располагаются тайники, которые необходимо раскрыть игрокам при наборе определённого количества баллов: (15, 20, 25, 30 баллов). Каждый игрок открывает ту зону, на которую у него хватает баллов. За каждой из зон закреплена фигурка сокровища, которую получает в награду игрок за открытие своего тайника (перстень с драгоценным камнем, ожерелье с драгоценными камнями, сундучок с золотом, мешочек с бриллиантами). При получении сокровища игрок одновременно получает такое же число баллов, которые учитываются при определении победителей игры.

На основном игровом поле и секретном поле расположены препятствия (например: «Загадкин решил сыграть с тобой в молчанку. Помолчи и предоставь право отгадать следующую загадку своим друзьям»), ловушки и бонусы (например: «Подарок от Загадкина +1/+2/+3 балла к рейтингу игрока»).

Разработан комплект игры для детей 5-6 лет, в который входят 36 загадок, и индивидуальные карточки с ответами к загадкам. Например, загадка №6: «Есть педали, руль и спицы, Он летит вперед, как птица». Ответ на индивидуальной карточке (нарисован): велосипед.

Игру можно использовать также в средней школе. Например, в 6 классе на уроках литературы изучают русские загадки [5]. Для игры «В гостях у Загадкина» можно легко подобрать новые загадки по определённым темам и самостоятельно сделать индивидуальные карточки с картинками, изображающими ответы к загадкам. Причём сделать это могут сами дети, что позволит им прикоснуться к миру творчества – созданию игр.

Таким образом, соединение различных игровых механик, конструкция игры с секретным полем, увлекательность загадок позволяет в игре «В гостях у Загадкина» развивать нестандартное (дивергентное) мышление детей и навыки коммуникации, пробудить интерес детей к загадкам и коллективным настольным играм, организовать детский досуг.

Список литературы

1. Долженкова И.В. Загадка и ее роль в воспитании дошкольника / И.В. Долженкова, О.С. Горбатов // Молодой ученый. 2019. № 47 (285). С. 31–33.
2. Игровые технологии в образовательном процессе: учебно-методическое пособие / О.В. Цаплина, Н.А. Козырева, С.Н. Литвинова. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2022. 172 с.
3. Козырева Н.А. Настольно-печатные развивающие игры по сюжетам сказок для детей 5-7 лет: авторская разработка. Могилев: Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, 1998. 52 с.
4. Майданник И.А. Развитие дивергентного мышления у старших дошкольников в процессе креативных игр: специальность 19.00.07 "Педагогическая психология": диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Ставрополь, 1997. 165 с.
5. Матлин М.Г. Загадка загадки. Урок по русским народным загадкам. VI класс // Литература в школе. 2015. №7. С. 37–39.
6. Разработка студентами авторских игр и игрушек с помощью типовых приёмов ТРИЗ: учебно-методические материалы / Н.А. Козырева и др. Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2018. 36 с.
7. Хабарова О. В. Использование загадок как средства развития речи в образовательной деятельности детей дошкольного возраста / О.В. Хабарова, С.В. Алешкина, Е.А. Гончарова // Молодой ученый. 2012. № 6 (41). С. 451–453.

ПРОПЕДЕВТИКА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Атросенко В.В.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: atrw2000@vk.com

Леднева А.А.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: nastya.nastya.ledneva.00@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕМАТИЧЕСКИХ РОЛЕВЫХ ИГР НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье осуществляется ознакомление с тематическими ролевыми играми, анализируется возможность их применения на уроках английского языка и во внеурочное время в начальной школе. Особое внимание уделяется коммуникативным навыкам, при помощи которых реализуется успешная коммуникация. Ролевая игра рассматривается как один из наиболее эффективных методов интерактивного обучения. Приводится разработка авторского сценария ролевой игры под названием "Ресторан".

Ключевые слова: интерактивные методы, коммуникативные навыки, ролевые игры, сюжет.

The article introduces thematic role-playing games, analyzes the possibility of their use in English lessons and after school activities in elementary school. Special attention is being paid to communication skills, by which successful communication is realized. Role-playing game is considered as one of the most effective methods of interactive learning. The development of the author's scenario of a role-playing game called "Restaurant" is given.

Keywords: interactive methods, communication skills, role-playing games, plot.

В современном мире происходит активное расширение международных связей, а иностранный язык является коммуникативным средством, за счет которого реализуется взаимодействие и взаимопонимание между людьми. В связи с этим, практическому углубленному изучению языка должно уделяться особое внимание.

Обладать коммуникативными навыками – осознанная необходимость для человека. Это его способность участвовать в коммуникации, получать и передавать информацию.

Все чаще поднимается вопрос формирования этих навыков у школьников. Согласно современным стандартам, реализация образовательных целей достигается в процессе формирования коммуникативной компетенции. Именно она становится ведущей для методики преподавания иностранного языка. И в связи с этим О.Ф. Коробкова говорит: «Коммуникативная

компетенция предполагает овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка» [3: с. 30].

Коммуникация не представляется должной без взаимодействия между людьми. В связи с этим в настоящее время большую известность получила технология интерактивного обучения. По мнению А.В. Куприяна, «интерактивные технологии обучения – это такая организация процесса обучения, в котором невозможно неучастие ученика в коллективном, взаимодополняющем, основанном на взаимодействии всех его участников процессе обучающего познания» [4: с. 45].

Интерактивное обучение — это обучение в форме диалога, в процессе которого происходит взаимодействие ученика с учителем и с другими учащимися. При данной форме организации учебной деятельности большинство участников вовлечены в процесс познания. При такой совместной работе каждый имеет возможность вносить свой личный вклад. Группа учеников погружается в атмосферу сотрудничества. По мнению В.В. Чолак, «совместная деятельность учащихся...происходит в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает познавательную деятельность и навыки взаимодействия, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества» [8: с. 1].

Одним из методов интерактивного обучения является ролевая игра. Ролевая игра – это особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил [5: с. 71]. Ролевые игры содержат в себе огромный образовательный потенциал. Многие учителя и методисты считают их образцом взаимодействия как между учителем и обучающимся, так и между самими учениками. Однако существует ряд проблем в реализации данного вида деятельности. Например, имеет место быть проблема лингвистического барьера, суть которой заключается в затрудненном понимании или в объяснении своей позиции на иностранном языке обучающимися. И.В. Фирсова, говоря о лингвистических барьерах, утверждает: «...этим понятием обозначают трудности в использовании иностранного языка в связи с отсутствием необходимых знаний лингвистического характера, а именно – недостатка лексики, незнания или непонимания тех или иных элементов грамматики, трудности в понимании иноязычной лексики на слух» [7: с. 90].

И.В. Герлах пишет: «В практике организации игр ролевого движения скрыт мощный социально-педагогический потенциал; в игре представлены: общение, познание, предметно-практическая деятельность, духовно-практическая деятельность, спорт и собственно игра, как творческий акт» [1: с. 222]. Безусловно, коммуникативная ролевая игра развивает у школьника умение общаться и формирует навыки взаимодействия с социумом в

различных ситуациях и условиях. Развитие данных умений и навыков помогает ученику быть полноценным участником системы межличностных отношений.

Работа над ролевой игрой состоит из нескольких этапов. Рассмотрим примерный план действий. И.В. Вагнер предлагает три структурных этапа ролевой игры:

1. Подготовительный этап, в рамках которого происходит ознакомление учащихся с условиями проведения ролевой игры и закрепление необходимого языкового материала;
2. Этап проведения игры, когда учащиеся становятся участниками непосредственного иноязычного общения, обусловленного учебно-речевой ситуацией и заданной ролью;
3. Заключительный этап, который предполагает подведение результатов проведения игры [2, с. 1].

В своих работах Л.А. Сажко выделяет следующие этапы:

1. Информационно-мотивационный этап;
2. Этап первичного ознакомления с речевым материалом данной игры;
3. Операционный этап, предполагающий формирование и развитие речевых навыков и умений учащихся.

Итак, выше были рассмотрены этапы работы над ролевой игрой, выделенные современными учеными. Предлагаем теперь обратиться к типизации игр. Р.А. Мухудадаева предлагает разделять ролевые игры на две основные группы:

•Первая группа – игры, которые формируют речевые навыки. Выделяют фонетические, грамматические, лексические и орфографические игры, которые развивают соответствующие умения.

•Вторая группа – творческие (тематические) игры. Основной целью данных игр является дальнейшее развитие всех вышеперечисленных речевых навыков [5: с. 72]. Данная группа игр обладает обширным набором тем, которые можно выбрать под конкретное занятие.

Авторы данной статьи решили обратиться ко второй группе игр, выделенной Р.А. Мухудадаевой. Предлагаем вашему рассмотрению ролевую игру «Ресторан». Данная игра может применяться при обучении английскому языку в школе.

Интерактивная игра «Ресторан»

Планируемые результаты:

- Ученики тренируют свои коммуникативные навыки в процессе интерактивной игры;
- Проходит проверка словарного запаса учащихся по темам ... и умения правильно его употреблять в речи;

- Улучшение уровня культуры между участниками игры: повышение уровня морали, этики и уважения;

Формируемые умения:

- правильно пользоваться грамматическим и лексическим материалом для выражения собственных мыслей;

- в моменте самостоятельно принимать верные решения в проблемных ситуациях;

- аргументировать свою позицию, доходчиво и лаконично объяснять;

- оценивать как свою индивидуальную деятельность, так и работу группы, класса.

Задействованные школьные темы: “Food” (restaurant dishes, drinks, vegetables and fruits, vegan food, dairy products, etc.) “Clothing” (dress-code), “Etiquette rules” (polite communication, behavior), “Money”, “Professions”, “Colors”, “Days of the week”, “Time”, “Seasons”, “Numbers”.

Рекомендованный возраст: 10+ лет, ученики 4–11 классов

Рекомендованное помещение: большой школьный класс или актовый зал (в котором есть парты и место для передвижения).

Время проведения: академический час – 45 минут

Заранее подготовка от учащихся и учителя:

В классе выстраивается атмосфера «ресторана»: расставляются школьные парты, вывешиваются плакаты на стены, раскладываются бумажные меню, расставляются пластиковые стаканы, вилки, тарелки. Можно добавить декор в виде ваз с цветами, вешалки и названия «ресторана». (Любая деталь интерьера «ресторана» – новый повод для разговора. Перед школьниками открывается большая площадь для фантазий.)

Конечно, условия школы не позволят «поварам» готовить настоящие блюда, а «барменам» напитки. Стоит выйти из этой ситуации, заранее подготовив (нарисовав или распечатав картинки) продукты, из которых готовятся позиции в меню, а потом просто складывать их в пластиковые тарелки или стаканчики.

Самое важное во всей подготовке к ролевой игре – самостоятельность учеников. Мы советуем учителям полностью доверить создание костюмов, плакатов, меню, продуктов питания детям! Это одна из самых полезных и важных пунктов работы над игрой. При совместной подготовке школьники смогут отлично проявить свои командные качества и творческие способности.

Перед началом подготовки учителю стоит либо составить словарь, либо указать названия тем, которые должны быть использованы детьми. Отличительной особенностью такого формата игры ставится не просто тренировка лексики после заучивания отдельных слов, а обязательное использование словаря в английской речи. Без этого участники игры просто не смогут понять друг друга и верно донести информацию.

Сценарий, герои

Конечно, одной из самых интересных частей ролевой игры является выбор ученика своей роли. Далее будет описан сценарий игры, в котором будут указаны возможные герои. Стоит отметить, что учитель и школьники вправе дополнять любые роли, придавать любой характер персонажу. Это может быть посетитель-критик, который приехал с проверкой, семья с маленькими детьми или компания друзей. Чем лучше ученики «пропишут» свою роль до игры, тем больше смогут погрузиться в атмосферу.

Ученики активно ведут диалоги и полилоги друг с другом без участия учителя. Педагог выступает в роли «директора» и следит за порядком в классе, отслеживает временные рамки, внимательно анализирует речь учеников, отмечает для себя грамматические, речевые и лексические ошибки, напоминает об обязательном употреблении конструкций и словаря.

Итак, любой «ресторан» начинается со входа. Здесь «посетителей» должен встречать «охранник», который сверяет разрешенный дресс-код и имена в списке. Затем идет гардеробная, в которой «гардеробщик» может вежливо расспросить о погоде и повесить верхнюю одежду в правильное место. Далее «посетитель» заходит в основную часть «ресторана». Здесь его встречает «управляющий», который должен узнать об интересах «гостя» и посадить на удобное, подходящее по запросам, место. После этого к столику подходит «официант», который выясняет пищевые привычки посетителя (вегетарианство, отказ от молочной продукции и т.д.), рекомендует блюда на «свой вкус» и записывает заказ в блокнот. Здесь начинается работа «кухни». «Официант» озвучивает заказ, а «повара» должны приготовить из продуктов (сложить картинки в тарелку). «Бармены» действуют аналогично. Далее «шеф-повар» должен проверить правильность собранного блюда и напитка и заказа и отдать «официанту». «Официант» относит «гостю» его заказ, а тот его проверяет и дает комментарий о вкусе, совпадении или несовпадении желаний и т.д. После «официант» спрашивает о вариантах платы, приносит счет и получает чаевые от «посетителя». «Гость» направляется к выходу из заведения, где его встречает «гардеробщик» и «директор (учитель) ресторана». Преподаватель просит либо в устной, либо в письменной форме оставить отзыв. Игра заканчивается, когда последний посетитель выходит из стен «ресторана» и «управляющий» подсчитывает прибыль за день.

Итогом игры становится «Сборник отзывов», в который «посетители «ресторана» вкладывают свои замечания, пожелания и предложения. Для дополнительного интереса можно сделать и балльно-рейтинговую систему. Например, карточки-звездочки, которые в конце можно посчитать.

Заметим, что в игре проходит не одна сюжетная линия, а в зависимости от уровня знаний и возраста учащихся параллельно может происходить несколько историй (что погружает в реальную атмосферу «ресторана»).

Данную тематическую ролевою игру рекомендуется проводить на внеурочном занятии или тематическом уроке. Например, на «Неделе английского языка».

Учителям стоит учитывать возраст учеников и модернизировать игру. Следует не игнорировать возрастные интересы учеников и добавлять новые темы и роли в сценарий, при этом не забывая об уровне словарного запаса школьников.

В заключении хотелось бы отметить, что использование ролевых игр на уроках английского языка значительно повышает продуктивность образовательного процесса. Кроме того, данные игры применимы в разных возрастных группах, а в начальных классах практически незаменимы.

Не стоит забывать о том, что коммуникативная ориентированность обучения английскому языку является одной из приоритетных задач. Обучающиеся узнают, как правильно использовать лексический и грамматический материал для выражения своих мыслей, как именно принимать верные решения в определенный момент, как оценивать свой индивидуальный вклад в общую работу.

Как мы видим, нельзя недооценивать значимость ролевых игр в развитии социально-коммуникативных навыков школьников при изучении английского языка. Однако, работа по данной методике предполагает наличие у учителя целого ряда навыков по организации групповой деятельности и выделения дополнительного времени на подготовку к игре.

Список литературы

1. Герлах И.В. Сюжетно-ролевая театрализованная игра как средство формирования социально значимых качеств личности // Вестник КГУ. 2010. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/syuzhetno-rolvaya-teatralizovannaya-igra-kak-sredstvo-formirovaniya-sotsialno-znachimyh-kachestv-lichnosti> (дата обращения: 04.04.2022).

2. Комина Н.А. Методика использования ролевой игры в учебном процессе // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2007. №8 URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_11582382_52074563.pdf (дата обращения: 04.04.2022).

3. Коробкова О.Ф. Содержание понятий «Коммуникативная компетенция», «Коммуникативные навыки» и «Речевые навыки» в современной нормативной документации и научной литературе // Специальное образование. 2010. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-ponyatiy-kommunikativnaya-kompetentsiya-kommunikativnye-navyki-i-rechevye-navyki-v-sovremennoy-normativnoy-dokumentatsii> (дата обращения: 04.04.2022).

4. Куприян А.В. Интерактивное обучение // ИСОМ. 2015. №Приложение 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnoe-obuchenie-2> (дата обращения: 05.04.2022).

5. Мухудадаева Р.А. Ролевые игры на уроках английского языка // Инновационная наука. 2021. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rolevye-igry-na-urokakh-angliyskogo-yazyka-2> (дата обращения: 01.04.2022).

6. Сажко Л.А. Обучение устному иноязычному общению с применением ролевой игры в пятом классе средней школы. Дисс. ... канд. пед. наук. – Киев, 1990.

7. Фирсова И.В. Языковой барьер при обучении иностранному языку // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2013. №1 (9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoy-barrier-pri-obucheni-i-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 04.04.2022).

Бурова Я.М.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: yana_burova00@mail.ru

Терехина А.М.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: terekhina@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ МЕТОДИКИ Ж. ПИАЖЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье раскрывается методическая ценность игровой деятельности на уроках английского языка в начальной школе с опорой на раннюю концепцию Ж. Пиаже о развитии мышления ребенка. Приводятся примеры игр, соответствующие классификации Ж. Пиаже, которые можно использовать для обучения младших школьников. Данный материал необходим, прежде всего, педагогам при работе со школьниками начальных классов на уроках английского языка.

Ключевые слова: концепция Ж. Пиаже, игровые технологии, английский язык, начальная школа, урок, активные методы обучения.

The article reveals the methodological value of playing activity in English lessons in primary school, based on the J. Piaget's early concept of child thinking development. There are presented examples of games that correspond to the classification of J. Piaget, which can be used to teach younger students. This material is necessary, above all, for teachers when working with primary school children in English classes.

Keywords: J. Piaget's concept, playing technology, English, primary school, lesson, active learning methods.

В современной школе особенно остро стоит вопрос о изучении иностранного языка. Согласно актуальному Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, владение иностранным языком является одной из ключевых задач. Однако в существующей практике учителя сталкиваются с рядом проблем в контексте преподавания иностранного языка в начальной школе. В частности, большую сложность представляет низкая мотивация обучающихся начальной ступени образования.

Решение данной проблемы можно найти в обращении к методам обучения, сформулированным Ж. Пиаже, который утверждал, что «понять — это значит обнаружить или реконструировать с помощью повторного открытия и эти условия должны быть соблюдены, если ставится целью формирование индивидуумов, которые способны на созидание и креативность, а не простое повторение».

Согласно мысли ж. Пиаже, целесообразно внедрять методы активного обучения при изучении иностранных языков. Использование на практике активных методов обучения позволяет не только дифференцировать образовательный процесс, но и привнести различные стратегии и приёмы обучения, позволяющие ученикам погрузиться в языковую среду. Ж. Пиаже утверждает, что главная цель учителя заключается в том, чтобы сделать изучение языка для ребёнка настоящим открытием, исследованием и экспериментом. Педагог, в свою очередь, должен стимулировать потребность к коммуникации и самовыражению у ученика. Именно тогда лингвистическое знание будет являться актуальным, а не навязанным. В этом случае можно говорить о плодотворно протекающем образовательном процессе, в результате которого сформируется личность, владеющая изучаемым языком на необходимом для удовлетворения своих потребностей уровне, готовая к межкультурной коммуникации.

Однако для формирования такой личности необходимо решить ряд трудностей в обучении иностранному языку, которые были изучены некоторыми психологами (Артемов В. А., Беляев Б. В., Зимняя И. А., Клычникова З. И.) и методистами (Бим И. Л., Гез Н. И., Ляховицкий М. В.). Так, Зимняя И. А. утверждает, что «специфика урока по иностранному языку обусловлена особенностями этого учебного предмета, среди которых основным является то, что иностранный язык, как всякий язык, является новым средством формирования, формулирования, выражения мысли». Изучив мысли авторитетных исследователей в этой области, мы пришли к мнению, что большой сложностью в процессе обучения иностранному языку является то, что ученики не умеют продумывать лексический материал, что порождает неоправданные и слишком затянутые паузы в их речи, делая высказывание трудным для восприятия. Также школьники не умеют выделять обобщающие признаки в материале, которые помогли бы запомнить и

осмыслить изучаемую информацию, правильно кодировать и декодировать языковые единицы, составлять ассоциативные ряды. Данные факты позволяют говорить о том, что школьник вынужден прибегнуть к механическому заучиванию, что полностью противоречит когнитивному подходу в образовании.

Чтобы предотвратить подобные недостатки, возможно включение в педагогическую деятельность различных методов, таких как: проблемное обучение, кейс-стади, игровые технологии, техника перевёрнутого класса. Как говорила Зимняя И. А., что «обучение не будет развивающим, если оно не вносит изменений в структуру личности», что происходит лишь по «внутреннему побуждению».

Значение игры в развитии ребёнка было давно оценено мировым сообществом, что доказывает создание в 1961 году Международной ассоциации по защите права ребенка (ИРА). В 1977 году ассоциацией была опубликована Декларация прав ребенка, которая после пересмотра в 1989 году стала включать специальную статью 31 (о правах ребенка на отдых, игру и участие в культурной жизни). Опираясь на раннюю концепцию Ж. Пиаже о мышлении ребёнка, можно сказать, что дети – фундамент будущего, а игра – неотъемлемая часть этого фундамента: игра – это не простое времяпрепровождение, а особый способ для ребенка жить, познавать, самовыражаться, развивать свой потенциал; игра инстинктивна, спонтанна и самопроизвольна.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы раскрыть методические приёмы, опирающиеся на учение Жана Пиаже об игровой деятельности, возможность и продуктивность их использования на уроках английского языка в начальной школе.

Задачи:

- на основе анализа теоретических источников определить постулаты концепции Ж. Пиаже;
- определить потенциал построения учебного процесса, основанного на идеях Ж. Пиаже, согласно которым ученик является активным участником обучения;
- отобрать конкретные примеры игр, отражающие взгляды Ж. Пиаже, которые могут использоваться учителями на уроках английского языка в начальной школе.

Хотя Ж. Пиаже получил образование в иной области, в течение 60 лет он исследовал связи между детской мыслью и реальностью, которая познаётся субъектом, называемым им организмом, наделённым функциональной активностью приспособления. [3: с. 10-13] Поэтому учёного можно также считать и психологом, который на десятки лет вперёд продвинул развитие данной науки, и переосмыслил понятие детского интеллекта. Всемирную известность Пиаже получил благодаря открытию им эгоцентризма ребёнка.

Он называл эту особенность врождённой скрытой умственной позицией детей, которая и обуславливала своеобразие детской логики, речи и представлений о мире. Из «теории двух миров» Ж. Пиаже следует, что с рождения мышление ребёнка аутично, то есть полно фантазий, не направлено на действительность. Под давлением реального мира мышление ребёнка развивается, приближаясь к социализированному направленному на действительность мышлению взрослых, сменяясь переходным эгоцентрическим, разделённым на мир реальности и мир игры.

Исходя из начальных этапов психофизического развития ребёнка, которые объясняют лидирующую роль игры в деятельности детей, Жан Пиаже приходит к теории игры как самовыражению [2: с. 13]. Ученый полагал, что игра есть форма творчества с определенной целью, некая подготовка к формам поведения на заданном уровне, не требующая немедленной практики; в процессе игры ребёнок учится ориентироваться, готовится вступить в действительность взрослых, где ему предстоит преодолевать жизненные трудности. Основным механизмом развития в процессе игры является механизм ассимиляции, определяемый Ж. Пиаже следующим образом: «психическая ассимиляция есть включение объектов в схемы поведения, которые сами являются не чем иным, как канвой действий, обладающих способностью активно воспроизводиться» [4: с. 11]. Этот механизм проявляется так: в процессе игры ребёнок ассимилирует мир вокруг под себя, что помогает адаптировать его, опираясь на собственное понимание и ощущение действительности.

Игра по Пиаже имеет символический характер, определяемый смешением аутизма и логики: она образует связь между сенсомоторными схемами и операциональным интеллектом. В символической игре символ дифференцируется от предмета или действия, а значение обособляется от вещи. Онтогенез игры в процессе развития ребенка проходит следующие стадии:

1. *Игра = упражнение.* Основу составляют различные формы подражания, в процессе игры формируются наиболее сложные навыки;
2. *Символическая игра.* Обучение процессу замещения реальности знаками и символами, что способствует созданию основы художественной деятельности.
3. *Игра с правилами.* Является результатом развития операциональных структур интеллекта, допускает сотрудничество и соревнование.

Ж. Пиаже в своих исследованиях приходит к общему выводу: деятельность становится игровой в зависимости от творческой фантазии личности.

Пиаже внёс важный вклад в понимание игры как механизма развития мышления ребенка и осознание её особого символизма в этом процессе.

Вместе с тем Д.Б. Эльконин, советский ученый и педагог, высказал своё несогласие с пониманием игры как эгоцентрической активности, оторванной от реальности и социальных взаимодействий со взрослыми [1: с. 20–22]. Но, несмотря на данное расхождение во мнении, Д. Б. Эльконин утверждает, что концепция игры детей Пиаже является одной из наиболее полных.

Внедрение идей Ж. Пиаже в построение учебного процесса курса английского языка начальной школы обладает определённым потенциалом. Игра открывает для ребенка огромный мир возможностей и привлекает его сильнее, чем мир ограничений взрослых. Этот фактор повышает уровень вовлеченности детей в учебный процесс, подогревает их мотивацию и активность. Помимо того, использование игры на уроках английского языка способствует:

1. наиболее активному запоминанию нового лексического или грамматического материала;
2. владению вниманием школьников на длительных промежутках времени;
3. преодолению боязни ошибок и использованию ошибок в качестве важного источника приобретения новых знаний за счет стирания граней обучения и абстрагирования учащихся от их привычных социальных ролей.

Приведем конкретные примеры игр по классификации Жана Пиаже, которые могут использоваться в процессе обучения английскому языку в начальной школе.

Игры-упражнения: Подвижная игра-упражнение «Big foot»

Цели: активизация и контроль употребления лексики по темам «Counting», «Numbers»; развитие чувства баланса; укрепление взаимодействия между учениками.

Класс: 1–3.

Время: 5 минут.

Материалы: толстый картон, ручки, липкая лента.

Подготовка: необходимо подготовить два-три трафарета, затем вырезать с учениками заготовки ступней из толстого картона. Заготовок по количеству должно быть столько, сколько чисел вы хотите повторить со школьниками. Далее «следы» наклеиваются с помощью липкой ленты на пол.

Ход игры: в процессе игры дети либо перепрыгивают со следа на след, либо подпрыгивают на них, при этом считая каждый шаг. Если ребёнок пропускает или делает ошибку в счёте, следующий игрок начинает игру. Можно усложнить игру применением таймера: в этом случае, ученикам предстоит сосчитать все следы как можно быстрее и правильнее.

Символические игры: Ролевая игра «Telephone game»

Цели: совершенствование навыков аудирования; актуализация навыка последовательного счёта; активизация называния телефонного номера и формирование умений использования данной структуры в речи.

Класс: 2–3.

Время: 15–20 минут.

Материалы: две набора телефонных номеров на карточках: красные и зелёные номера (по две карточки каждому ученику), распечатанный телефон с кнопками.

Ход игры: учитель смешивает карточки и раздаёт по две каждому ребенку. Объясняет детям, что красный номер – это их собственный телефонный номер, а зелёный номер – номер одного из других детей. Затем учитель набирает зелёный номер на своей карточке, повторяя цифры по мере набора. Дети слушают и смотрят на красные цифры на своих карточках, чтобы узнать, их ли это номер. Когда ребенок слышит свой номер, он или она поднимает трубку и говорит «Hello, ... here». Ребёнок, ответивший на звонок учителя, набирает следующий номер. Если ребенок набирает «неправильный» номер, он или она должны набрать его снова. Игра заканчивается, когда все дети наберут номер и ответят на телефонные звонки.

Игра с правилами: Подвижная командная игра «Clock race»

Цели: формирование умения спрашивать о времени и отвечать на вопрос: «What is the time?»; формирование навыка ориентирования во времени; развитие навыков аудирования.

Класс: 3–4.

Время: 10 минут

Материалы: набор чисел (1–12) больших размеров, нарисованных на толстом картоне, для каждой команды.

Ход игры: для проведения игры нужен очень большой класс или пустое пространство, возможно, школьный двор или игровая площадка. Учитель раскладывает цифры на полу в виде двух часов с большим промежутком между каждыми часами, по одному циферблату для каждой команды. Все вместе дети спрашивают: «What is the time?». Учитель называет время, например: «It's seven o'clock». Двое детей из каждой команды бегут к своим часам и встают на цифры 7 и 12, чтобы показать это время. Первая команда, правильно показавшая время, получает очко на табло. Дети возвращаются к своим командам, а учитель называет новое время. Два новых ребенка из каждой команды бегут к часам. Игра продолжается до тех пор, пока одна команда не наберет пять или десять очков.

В заключение хочется сказать, что использование идей Ж. Пиаже в процессе обучения английскому языку младших школьников несет в себе огромный потенциал. Он раскрывается в особой организации учебной деятельности через применение игровых технологий, соответствующим интеллектуальному развитию детей. Это позволяет перейти от пассивных методов изучения иностранного языка к активным, реализовывать проблемные методы обучения, снимать психологическое напряжение, раскрывать творческие способности детей и стимулировать их интерес к

изучению английского языка. Действительно, игра является неотъемлемой частью самовыражения младшего школьника. В то же время включение в урок такого вида деятельности требует от учителя высокого профессионализма и тщательного отбора методических и дидактических материалов.

Список литературы

1. Авдулова, Т. П. Психология игры: учебник для академического бакалавриата М. : Издательство Юрайт, 2018. — 232 с.
2. Леванова, Е. А. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия / Е. А. Леванова, А. Г. Волошина, И. О. Телегина [и др.]., 2012. — 76 с.
3. Обухова, Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против / Л. Ф. Обухова. - М. : Изд-во МГУ, 1981. — 191 с.
4. Пиаже, Ж. Психология интеллекта: научное издание / Ж. Пиаже. - М. ; СПб. ; Нижний Новгород : Питер, 2003. - 192 с.
5. Титова С.В., Чикризова К.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования. 2019. №1.
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-ob..> (Дата обращения: 04.04.2022)

Дмитриева А.М.

Студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: dmnasty313@mail.ru

Манохина Е.А.

Студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: manokhina2105@mail.ru

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье исследуется актуальность развития эмоционального интеллекта на уроках английского языка. Выбранный школьный предмет имеет особую отличительную черту: он задействует разные стороны жизни людей, и поэтому именно на уроках английского языка появляется возможность наиболее полноценно формировать эмоциональный интеллект.

В работе исследуется вклад ученых, психологов и писателей, изучавших проблему развития эмоционально интеллекта и его влияния на когнитивные способности личности. Анализ данной сферы позволяет глубже понять действия человека, его поведение и открытость этому миру. Показывает уровень значимости этого направления для коммуникативной способности человека, его мотивации, умений понимать желания других людей и свои

собственные, управления своими эмоциями и эмоциями других для решения жизненных задач.

Практическая сторона статьи показывает пути развития и воспитания эмоциональной составляющей личности ребёнка на уроках английского языка. Разбираются плюсы тех или иных заданий, их положительное влияние на становление эмоционального интеллекта детей. Анализируются методы работы в контексте различных упражнений.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоции, игровые модели, коммуникация.

Annotation. This article examines the relevance of the development of emotional intelligence in English lessons. The chosen school subject has a special distinguishing feature: it involves different aspects of people's lives, and therefore it is in English lessons that it becomes possible to most fully form emotional intelligence.

The paper examines the contribution of scientists, psychologists and writers who have studied the problem of the development of emotional intelligence and its impact on the cognitive abilities of the individual. The analysis of this sphere allows a deeper understanding of the actions of a person, his behavior and openness to this world. It shows the level of significance of this direction for the communicative ability of a person, his motivation, the ability to understand the desires of other people and his own, manage his emotions and the emotions of others to solve life problems.

The practical side of the article shows the ways of development and education of the emotional component of the child's personality in English lessons. The advantages of certain tasks, their positive impact on the development of the emotional intelligence of children are analyzed. Work methods are analyzed in the context of various exercises.

Успеваемость ребенка в школе связана со множеством факторов. Формирующийся в детские годы эмоциональный опыт, составляет нашу эмоциональную модель и показывает нас либо активными личностями, либо неспособными проявляться во внешнем мире. Это приводит к мысли о том, что детство является своего рода «окном возможностей», необходимым для фиксации значительно важных эмоциональных способностей, управляющих нашей жизнью. Актуальность данной темы обусловлена тем, что федеральный государственный стандарт начального общего образования ставит основной целью воспитание и развитие личности школьника.

На наш взгляд, эмоциональный интеллект - сфера, которая ещё только находится в стадии познания. Эмоции и поведение человека в конкретных ситуациях не постоянны и не являются однообразными, не имеют чётких границ. Самыми известными специалистами в данной области являются Д. Мэйер, П. Сэловей, Д. Гоулман, Д. Карузо, Д. В. Люсин, Р. Бар-Он.

Обратимся к определению термина “эмоциональный интеллект”. В 1990 году данный термин был введён Питером Сэловейем и Джоном Мэйером. Они понимают его как «способность воспринимать и выражать эмоции, ассимилировать эмоции и мысли, понимать и объяснять эмоции, а также регулировать эмоции (свои собственные и других людей). [3, с. 7]. Также они разработали одну из первых моделей тестирования. Американский психолог Даниель Гоулман в своей работе предоставляет нам иную трактовку: “Эмоциональный интеллект - способность выработать для себя мотивацию и настойчиво стремиться к достижению цели, несмотря на провалы, сдерживать порывы, контролировать свои настроения и не давать страданию лишиться себя возможности думать, сопереживать и надеяться” [1, с. 74]. В своей теории о эмоциональном интеллекте Гоулман опирался на монументальный труд Г. Гарднера о девяти типах интеллекта («Типы эмоционального интеллекта», 1983). Среди этих типов интерперсональный и интраперсональный интеллекты можно выделить как прототип того, о чем позднее написал Гоулман.

Ученый задавался вопросом, почему эмоциональный интеллект играет настолько важную роль в нашей жизни. Гоулман пришел к следующему пониманию: от умения управлять эмоциями и распознавать их, зависит наше положение в обществе, уровень коммуникации и межличностные отношения. Такие умения являются неотъемлемой частью профессиональной компетенции учителя. Искусное управление эмоциями - одна из особо важных задач педагога. Эмоциональная устойчивость - черта учителя, которая позволит наладить процесс обучения и успешно развить личностные способности детей. Поэтому на уроках английского языка важно развивать эмоциональный интеллект не только обучающихся, но и личности педагога.

Эмоциональный интеллект может быть врожденным и приобретенным. Его развитие происходит на уроках литературы, музыки, изобразительного искусства. Английский язык в этом смысле является уникальным предметом, который рассматривает огромное количество сфер деятельности человека: искусство, географию, спорт, образование, науку и позволяет сделать его особо значимым в обучении и развитии ребёнка.

Огромную важность представляет подбор заданий, подразумевающий работу в парах и группах, благодаря которым учащиеся имеют возможность взаимодействовать друг с другом и свободно использовать английский язык. Существуют различные техники, позволяющие качественно формировать и развивать эмоциональный интеллект. Самыми эффективными и популярными считаются игровые модели упражнений, такие как: сюжетно-ролевые игры, сказки, рисунки и фото, музыка и песни, игры на развитие навыков общения, стихи, игры-соревнования, мини-конкурсы и т.д.

Ролевые игры

Цель: научить учащихся свободно общаться на иностранном языке.

Польза: пополняется словарный запас и быстрее запоминаются новые слова; существует возможность применять ранее изученный материал на практике и превращать «пассивный» словарный запас в «активный». Чем больше человек тренируется, тем выше вероятность того, что он запомнит информацию; намного легче самим детям становится разговаривать на английском языке и воспринимать на слух материал, что помогает преодолеть языковой барьер (это до сих пор является огромной проблемой у многих людей). Здесь необходимо ставить конкретную проблемную ситуацию, которая должна быть интересна и понятна детям. Например: обыгрывать ситуации в кафе, в магазине, в другой стране, в отеле, в школе и т.д. [4, с. 1].

Примеры:

а. «Пантомима»

Один ученик выходит к доске и показывает какое-то движение по недавно пройденной теме, например: “Спортивные игры”. А другие должны догадаться, что он изображает и сказать: “Katya is skiing”, “Vanya is playing hockey”, “Andrew is cycling now” и т.д.

б. «В ресторане» - Разыгрывается диалог между посетителем и официантом.

И другие повседневные ситуации.

с. «Добро пожаловать в гости»

Предлагается ситуация, где участникам нужно представить, что они находятся в гостях и задача каждого - разыграть полилог. “Хозяин” должен догадаться, исходя из заданных вопросов, что нравится и не нравится его гостям.

Сказки

Пересказ и постановка сказочных сюжетов вызывает огромное количество различных эмоций у ребенка. Дети жестикулируют, меняют мимику в зависимости от ситуации и конкретного жанра, что позволяет усилить спектр чувств и увидеть эмоции в разных своих проявлениях. Ведь сказки — это замечательное средство приобщения детей к культуре народов и их развитию речи, с помощью которых можно из простого урока сделать увлекательную игру. Они учат сильным человеческим чувствам, формируют нравственные ценности ребенка. Через них дети познают мир, узнают, что есть добро и зло, учатся брать пример с положительных героев и противодействовать отрицательным.

Можно использовать несколько приемов для введения игр. Например: “Приветствие” для знакомства со всеми героями сказки: Дети надевают маски, костюмы, рассказывают о себе и разыгрывают небольшие диалоги, а затем сценки. В процессе учитель дает им слова и фразы, которые нужно запомнить и использовать, а также такие, которые встречались до этого, но понадобятся для отработки.

Целесообразно также использовать аудио, для прослушивания всей сказки и восприятия на слух. Затем проиллюстрировать героев, пейзаж или же действия, которые происходят в сказке и так же задать несколько вопросов по содержанию.

Музыка и песни

Для данного приема важно замотивировать ребенка. Если у него будет цель, то это приведет к обострению слуха и целенаправленности. Задача учителя на первом этапе - подготовить к теме, организовать фронтальную беседу, дать вступительное слово и объяснить задания, которые должны будут сделать ученики. На втором этапе - прослушивание аудио и параллельно выполнение упражнений. Одна часть заданий выполняется при первом прослушивании, а другая при повторном. Третий этап является коммуникативным. Его можно подразделить на говорение, чтение и письмо. Соответственно, здесь и могут различаться упражнения, в зависимости от того, какую цель преследует учитель.

Игры на развитие навыков общения

Данные игры подразделяются на несколько групп:

1. Коммуникативные игры, в основе которых лежит методический прием ранжирования.

В процессе игры важна дискуссия из-за различных точек зрения, которые сталкиваются, и учащиеся делятся на пары или группы, чтобы обосновать свой взгляд на данную проблему/ситуацию. Возможны следующие варианты проведения игры:

- Учащиеся изначально делятся на группы и пытаются найти общее решение, сопоставив различные точки зрения.

- Учащиеся ищут единомышленников и формируют уже с ними группы и приступают к дальнейшему обсуждению ситуации.

2. Игры, предполагающие группирование или подбор подходящих вариантов.

Участникам дается одна часть информации, а другую он должен найти у своего собеседника путем общения. Можно это сделать в виде реплик, т.е. одному дается первая часть, а другому другая и их задача - найти друг друга. Или же с помощью небольших текстов, где план действий примерно такой же, как и в предыдущем описании.

3. Игры на поиск пары и координацию действий.

Каждый обучающийся в группе имеет свою пару, о которой не догадывается и которую должен найти, задавая другим участникам игры вопросы.

Интервью

Самая главная задача - опросить как можно больше участников, чтобы выслушать их точку зрения по одной и той же теме (которую предварительно

дает учитель всему классу). Можно создать определенную таблицу-опросник и следовать четкому плану, который составляется заранее самим участником.

Таким образом, в данной статье были рассмотрены работы таких ученых, как: Д. Мэйер, П. Сэловей, Д. Гоулман, дано определение понятию «эмоциональный интеллект», а также коротко описывалось зарождение данного явления в современной научной мысли. Обобщая всё вышесказанное, мы пришли к выводу, что эмоциональный интеллект является одной из главенствующих ступеней в развитии личности ребёнка. От уровня становления данной сферы зависит будущее детей: умение общаться с другими людьми, понимать их, правильно трактовать как свои эмоции, так и чужие.

Внедрение разноплановых заданий, непосредственно связанных с проблемой развития эмоционального интеллекта на уроках английского языка, предоставляет возможность постепенного и полноценного развития человека с раннего возраста, поскольку уровень сформированных знаний по английскому языку не является принципиальным фактором для развития эмоционального интеллекта, задания желательны внедрять с самого начала обучения иностранному языку.

Список литературы

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. / Перевод Исаева А. П. - М.: Издательство Манн, Иванов и Фербер, 2022 г.- 544 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. - М.: Просвещение, 2021 г.
3. Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловей и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0) русскоязычная версия - М.: Издательство Институт психологии РАН - 2010, 176 с. [Электронный ресурс]: https://lib.ipran.ru/upload/papers/paper_20108889.pdf (дата обращения 1.04.2022)
4. Дарья Гусенко «Ролевые игры на уроках английского.» - TEFL TESOL [Электронный ресурс]: <https://tefl-tesol-certificate.com/blog/rolevyey-igry-na-urokakh-anglijskogo> (Дата обращения 30.03.2022)

Зуб Г.С.

студент ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: zubg@bk.ru

АКТУАЛИЗАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ

В статье раскрывается значимость современных подходов в практике преподавания иноязычного образования на уроках иностранного языка (английского) в начальной школе. В контексте выделенной проблемы, которая заключается в применении эффективных методик и принципов обучения младших школьников иностранному языку, рассматриваются принципы обучения знаменитых педагогов Ж. Пиаже и М. Монтессори. Приводятся методические рекомендации для создания современного урока по иностранному языку и конкретные примеры заданий, направленных на реализацию рассматриваемых педагогических методов. Уточняется роль основных идей гуманной педагогики в современной практике обучения. Исследование по изученному вопросу позволят педагогам английского языка разнообразить учебный методический материал для эффективного применения его в своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: иноязычное образование, гуманная педагогика, принципы обучения, коммуникативные навыки, развитие личности.

The article reveals the importance of modern approaches in the practice of teaching foreign language education in the lessons of a foreign language (English) in elementary school. In the context of the identified problem, which is the application of effective methods and principles of teaching a foreign language to younger students, the principles of teaching famous teachers J. Piaget and M. Montessori are considered. Guidelines are given for creating a modern lesson in a foreign language and specific examples of tasks aimed at implementing the concepts under consideration. The role of the main ideas of humane pedagogy in modern teaching practice is specified. The study on the studied issue will allow English language teachers to diversify the educational methodological material for its effective application in their professional activities.

Key words: foreign language education, humane pedagogy, teaching principles, communication skills, personality development.

В настоящее время, вопросы, связанные с иноязычным образованием, приобретают всё большую актуальность. Активно развиваются как межкультурные связи, так и владение иностранными языками для возможности быть конкурентоспособными специалистами и эффективной коммуникации между представителями разных стран. В современном обществе остро встаёт вопрос развития коммуникативных навыков в иноязычном образовании, начиная с раннего обучения. В практике

преподавания российской школы, касаясь иностранных языков, всегда отдавалось предпочтение традиционному подходу, формированию и углублению грамматических знаний по предмету, что не в достаточной степени отражалось на умении учеников развивать в себе творческие способности, применять полученные знания на практическом уровне. В наше время запрос общества направлен на формирование речевых умений, лидерских качеств, поэтому перед современным учителем стоит непростая задача пересмотра технологий, методов преподавания, которые бы отражали требования федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, который направлен на формирование всесторонне развитой личности и предполагающего использование системно-деятельностного подхода в обучении [1].

Для современной практики преподавания, важным аспектом является тенденция непрерывного языкового образования в жизни человека. Она характеризуется изучением иностранного языка, начиная с 3-х – 4-х лет и на протяжении всей жизни [6, с. 21].

Применение непрерывного иноязычного обучения обусловлено рядом факторов, в том числе, возрастными особенностями детей. Согласно теории М. Монтессори о сензитивных периодах, важнейшим этапом в освоении языка можно считать возраст от двух до шести с половиной лет, когда мозговая активность в разы превышает активность мозга взрослого человека. Уровень повышенной мозговой активности, когда новые нейронные связи продолжают динамично формироваться, сохраняется до 10 лет [5]. Сензитивные периоды, по М. Монтессори, характеризуются временем особой восприимчивости ребёнка к той или иной деятельности. Принято считать, что если ребёнок не овладеет определённым набором знаний и навыков в данные периоды времени, то позднее ему будет гораздо сложнее в полной мере развить в себе те или иные качества.

Таким образом, очень важную роль в формировании иноязычных умений играет возраст обучающихся, который приходится на этап начальной ступени образования, а при развитии иноязычной речи имеет решающее значение. Подтверждение этому так же находится в психологии развития детей, ведь в данный период особенно активно формируется речь ребёнка (6-7 лет) [3, с. 256]. Это даёт возможность с наибольшей пользой проводить занятия по отработке коммуникативных (речевых) умений на уроках иностранного языка в начальной школе.

Нам следует выделить ряд преимуществ, которые позволяют на начальном этапе школьного обучения по иноязычному образованию уделять особое внимание не только развитию учебных умений, но и формированию социально адаптированной личности, в том числе, в языковой среде, что соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [1]. К ним относятся:

- возможность положительного развития не только иностранного аспекта в общении, но и речи в целом;
- повышение мотивации детей в дальнейшем изучать иностранные языки;
- наиболее раннее знакомство ребёнка с культурой России и других стран;
- положительное влияние на развитие различных психических процессов;
- «открытость» для получения новой информации, слабо выраженный языковой барьер в момент применения иностранной речи.

При обучении детей в аспекте иноязычного образования, особенно в начальных классах, важно учитывать и применять в практике преподавания идеи гуманной педагогики, которые будут являться основой для формирования здоровой, гармонично развитой личности. Известно, что младшие школьники отличаются быстрой утомляемостью и неумением долго удерживать внимание на чём-либо [4, с. 115]. У них отмечается торопливость в действиях, а иногда, неаккуратность. Период поступления в школу связан с адаптацией ребёнка. Поэтому необходимо искать положительный момент в работе каждого ученика, а не указывать на ошибки; использовать в своей работе индивидуальный подход; давать ученикам свободу выбора; уважать каждого школьника, видеть в нём личность; гордиться слабыми учениками [2, с. 156]. Постулаты Ш.А. Амонашвили ярко отражают стремление и желание учителя раскрыть творческий потенциал детей, воспитать положительные качества личности, побудить учеников на желание учиться и быть любознательными. Если раньше в школе преобладал традиционный подход к обучению, авторитарный стиль общения учителя с детьми, то в современной практике преподавания, педагогические идеи Ш.А. Амонашвили используются всё активнее. Важно, чтобы не учитель, а именно ребёнок находился в центре процесса обучения. Школьник должен чувствовать себя уверенно и комфортно на уроках, особенно иностранного языка. Он не должен бояться допустить ошибку, т.к. от психологических зажимов напрямую зависит формирование языкового барьера, либо его отсутствие; мотивация к обучению, умение строить развернутые высказывания. Каждый обучающийся должен почувствовать себя значимым и успешным, ощущать веру в себя и свои способности.

Для полноценного ведения образовательного и воспитательного процесса иноязычного образования на начальном этапе обучения в школе, педагогу необходимо опираться на определённые принципы, которые отражают общие идеи современного обучения. Предпосылки таких подходов можно увидеть в работах зарубежных педагогов и психологов. Мы предлагаем рассмотреть идеи М. Монтессори [5] и Ж. Пиаже [3, с. 234]:

- принцип активного обучения (active learning);
- геймификация (gamification);
- ученик – как активный субъект обучения (a student – an active learner);
- проблемное обучение (problem solving);

- принцип выбора (give students a choice);
- принцип возможности допускать ошибки (making mistakes is a part of learning process);
- принцип индивидуального подхода в обучении (finding individual motivation).

Сейчас данные принципы всё чаще включаются педагогами в процесс обучения школьников. Зарубежные учителя приводят примеры своей педагогической деятельности с применением этих технологий. Учитель Джо Рул выступал на известном образовательном ресурсе TED, где рассказывал, что в своей работе придерживается методик, перечисленных выше и добивается высоких результатов деятельности своих студентов. Основа его обучения содержит действенные методы, которые позволяют давать ученику выбор учебной деятельности в зависимости от его интересов и комфортных способов восприятия информации. На своих занятиях он применяет следующие принципы: коммуникации, критического мышления, креативности, кооперации, принцип выбора и любовь к детям, которые принято формировать у обучающихся в современной школе. Следует сказать, что для младших школьников такой процесс обучения будет являться интересным и познавательным. Ученики смогут при помощи игровых технологий и возможности свободного выбора заданий максимально раскрыть свой потенциал, повысить мотивацию к обучению.

Опираясь на опыт педагогов и психологов, можно выделить основные рекомендации по организации современного урока по английскому языку в начальной школе:

- планировать практическую деятельность с учётом индивидуальных особенностей школьников и предоставлять им выбор деятельности;
- поддерживать учеников в их решениях, давать им право на ошибку;
- выступать в роли наставника, который помогает раскрывать творческий потенциал;
- использовать игровые приёмы работы, особенно при формировании коммуникативных умений;
- применять различные формы работы и частую смену видов деятельности.

Анализируя вышесказанное, мы пришли к выводу, что на начальном этапе современного иноязычного образования необходимо избавляться от традиционных способов обучения и уделять большее внимание развитию коммуникативных и творческих навыков обучающихся. Изучив методические рекомендации и конкретные материалы по работе на уроках иностранного языка в младших классах, мы представили подборку заданий, которые отражают концепции современного преподавания английского языка.

1. Дидактические игры. Например:
«The Opposites»

Участники разделяются по два человека. Первый участник говорит фразу или слово, другой называет и показывает жестами противоположное действие: smile – cry, be quiet – be noisy, close your eyes – open your eyes, stand up – sit down и т.д [7].

«Scrabble». Игра на составление слов из определённого набора букв. Для победы участникам необходимо составить как можно больше интересных слов и записать их в ячейки на игровом поле [7].

2. Создание проектов по различным темам школьной программы.

3. Разноуровневые задания для создания «ситуации успеха».

Например: ученикам с высокой и средней уровнями подготовки учитель даёт карточки со словами, которые не были изучены. На этих карточка в левой части представлена сама лексика, а в правой – ранее изученные слова и (или) синонимы. Низкоуровневой группе учитель выдает эти же карточки, но с правой стороны вместо синонимов находится перевод слов на русский язык. Обучающимся необходимо соединить новую лексику с синонимами или переводом.

4. Возможность выбора заданий различного характера, для предоставления ученикам выбора.

В качестве общего задания предлагается изучить особенности культуры англоязычной страны. И представить ответ. «О каких особенностях культуры страны вы узнали? Представьте полученную информацию в виде: таблицы / рисунка / схемы / текста и т.д.»

Задание 1. Посмотрите видео-экскурсию.

Задание 2. Послушайте диалог жителя страны и туриста.

Задание 3. Прочитайте текст из «журнала о путешествиях». Все материалы для изучения должны быть адаптированы для начальной школы.

После изучения теоретических и методических работ педагогов и психологов по вопросу актуализации иноязычного образования в практике преподавания, мы пришли к выводу, что успешность современного обучения зависит от многих факторов: личности самого педагога, использования опыта предшественников в вопросах успешного обучения школьников, психологических особенностей личности детей. Важным аспектом является применение основ гуманной педагогики и активное вовлечение обучающихся в учебную познавательную деятельность. Свобода выбора для учеников является неотъемлемым фактором развития мотивации к изучению иностранного языка и раскрытию его творческого потенциала.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 №286

2. Амонашвили, Ш.А. Основы гуманной педагогики. В 20 кн. Кн. 4. Об оценках / Шалва Амонашвили. – 2-е изд. – М.: Свет, 2015. – 368 с.

3. Выготский, Л.С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. — 1136 с.

4. Дубровина И.В. Психология: учебник для студ. учреждений сред. проф. Образования / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан, А.Д. Андреева; под ред. И.В. Дубровиной. — 13-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2015. — 496 с.

5. Монтессори, М. Помоги мне это сделать самому / Сост. М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. — М.: ИД «Карапуз», 2000. (сборник фрагментов из переведенных книг М. Монтессори и статей российских авторов о педагогике М. Монтессори)

6. Протасова, Е.Ю. Методика раннего обучения иностранному языку: учебное пособие для вузов / Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина; под редакцией Е.Ю. Протасовой. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2021. — 255 с.

7. Электронный ресурс // FluentU Блог по английскому языку : [сайт]. — URL: <https://www.fluentu.com/blog/english-rus/> (дата доступа 1.04.2022)

Левченко Т.О.

Студент бакалавриата ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: LevchenkoTO@mgpu.ru

Таныгина С.Г.

Студент бакалавриата ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: TanyginaSG@mgpu.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИЁМА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена проблеме осуществления принципа индивидуализации (персонализации) в учебной иноязычной среде. В данном исследовании авторы знакомят с понятием индивидуализации, рассматривают различные определения термина на основании многообразия взглядов на данную тему и выделяют основное, на которое идёт упор всей работы. Также составители статьи изучают различные источники по применению принципа индивидуализации в иноязычной образовательной среде, обозначают влияние учебной среды на развитие индивидуальных способностей ребенка. Формируют и транслируют собственное отношение к выбранной теме, дают новый вектор развития мысли. Авторы демонстрируют и раскрывают основной способ реализации приёма персонализации через построение индивидуального маршрута сопровождения каждого учащегося на уроках английского языка. Кроме того, в статье представлены примеры вариантов заданий по английскому языку, разработанных с учётом психологических, возрастных и индивидуальных особенностей школьников, их области

мотивации и сферы интересов. В работе определяется важность затронутой темы, раскрывается объёмность и глубина проблемы реализации приёма в иноязычной среде образования, а также прогнозируется дальнейшее развитие направления мысли, возможные изменения в урочной системе и становление данного принципа во всей педагогической структуре.

Ключевые слова: приём индивидуализации, английский язык, урок, индивидуальный образовательный маршрут.

The article is devoted to the problem of the implementation of the principle of individualization (personalization) in an educational foreign language environment. In this study, the authors introduce the concept of individualization, consider various definitions of the term based on the diversity of views on this topic and highlight the main focus of the entire work. Also, the authors of the article study various sources on the application of the principle of individualization in a foreign-language educational environment, denote the influence of the learning environment on the development of individual abilities of the child. They form and broadcast their own attitude to the chosen topic, give a new vector of thought development. The authors demonstrate and reveal the main way to implement the personalization technique through the construction of an individual route for accompanying each student in English lessons. In addition, the article presents examples of English language assignments developed taking into account the psychological, age and individual characteristics of schoolchildren, their areas of motivation and areas of interest. The paper determines the importance of the topic touched upon, reveals the volume and depth of the problem of implementing admission in a foreign language environment of education, and also predicts the further development of the direction of thought, possible changes in the system of the term and the formation of this principle in the entire pedagogical structure.

Key words: reception of individualization, English, lesson, individual educational route.

Проблема применения приёма индивидуализации на уроках английского языка активно обсуждается в научном сообществе. В современном и постоянно меняющемся мире невозможно игнорировать дискуссии по данной тематике. Затронутый вопрос о построении учебной среды на основе приёма индивидуализации стоит во главе угла, поскольку данный приём считается одним из основных принципов ФГОС.

Каждый учитель знает, что все дети различаются между собой: начиная от уровня активности ребенка на уроке, быстроты восприятия нового материала, мотивированностью учиться, и заканчивая способами взаимодействия с одноклассниками и его ролью в коллективе. Абсолютно каждый учащийся имеет право на индивидуальный путь развития. Для этого необходимо рассмотреть принцип реализации такого приёма и создать на уроках специальные условия для формирования и воспитания всего

коллектива в целом, а также предоставить каждому ученику возможность развиваться самостоятельно в соответствии с его интересами и особенностями не только в предметной области для достижения хорошей успеваемости, но и в личностной, творческой сфере. Всё это предполагает актуальность нашего исследования.

Проблема индивидуализации обучения исследуется в различных исследованиях, среди которых можно выделить работы Т. Д. Глейзер, Я. И. Ковальчук, А. А. Кирсанова, И. Э. Унт, И. С. Якиманской, В. С. Мерлина, Н. М. Шахмаева и др. Основой для современных исследований по тематике стали работы В.В. Давыдова, С. П. Баранова, И. Я. Лернера, М. А. Данилова, М. И. Махмутова и др. Психолого-педагогическая теория индивидуального развития в системе дифференцированного обучения выступает в качестве теоретической базы для приведённых выше трудов великих учёных. Различные стороны теории рассматривали Л.С. Выготский, Ю.К. Бабанский, П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн и др.

Прежде чем рассуждать о реализации приведённого приёма, следует обозначить, что значит само слово “индивидуализация”. Согласно педагогическому энциклопедическому словарю (под ред. Бим-Бад), индивидуализация — это организация учебного процесса с учётом индивидуальных особенностей учащихся, которая осуществляется в условиях коллективной учебной работы в рамках общих задач и содержания обучения. Позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. Федеральный государственный образовательный стандарт в свою очередь трактует понятие индивидуализации следующим образом: индивидуализация образования — это построение образовательного процесса на основе индивидуальных особенностей каждого ребёнка, при котором сам ребёнок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования [5]. Советский педагог-новатор В. А. Сухомлинский, создатель народной педагогики, про проблему индивидуализации учебно-воспитательной работы в школе говорил, что философия образования должна быть ориентирована на ребенка, который стоит в центре обучения и воспитания, а также на учет его индивидуальных особенностей и обеспечение развития в меру возможностей личности, ее способностей и потребностей. Для полного понимания дальнейшей работы возьмём за основу определение индивидуализации по ФГОС.

Организация принципа индивидуализации до сих пор является проблемой, поскольку школьники работают одним большим коллективом, однако все они подходят по-разному к процессу обучения, у каждого свои способности к учению, уровень трудоспособности, отношение к учебе и эмоциональные и волевые качества, как отмечает в своих работах А.А. Бударный [2: стр. 18]. Как сделать так, чтобы коллектив работал

эффективно и слаженно, чтобы каждый мог реализовать свои способности? Необходимо для каждого найти свою собственную мотивацию, чтобы никакие сложности не стояли на пути к обучению.

Ошибки и неудачи зачастую сбивают детей с пути познания, им нравится только когда их способности прогрессируют. Поэтому, чтобы учесть все обстоятельства работы школьника: развитие индивидуальных способностей, мотивацию к обучению, присутствие или отсутствие навыков учебной работы, Л. С. Славина [4: стр. 58] предлагает индивидуализацию как способ построения позитивного отношения к учебе. Таким образом, если учесть все характеристики ученика, обстоятельства и способы учебной деятельности, то в таком случае можно сформировать стабильный рост успехов ребенка. Однако, как учесть все способы влияния на ребенка, чтобы реализовать его потенциал? В таком случае нужно учитывать большое количество факторов, которые бывают незаметны не только учащемуся, но и педагогу. Если нам невозможно учесть их все, то необходимо сфокусировать внимание на таких особенностях обучаемых, которые влияют на их учебную деятельность и от которых зависят результаты учения в большей степени.

Прогресс может быть сформирован тогда, когда есть большой интерес к обучению, то есть необходимо достичь некоторого уровня успеха на основе динамики познавательных задач, повышения степени самосознания и самооценки. Необходима также проработка внешних факторов, которая предполагает создание комфортной среды, способствующей активизации отношений учителей и обучающихся.

Главным показателем эффективной реализации индивидуализации в обучении является помощь учителя учащемуся в достижении собственного пути развития, где проявляются самостоятельность, способность становления целей и активная деятельность.

Основной задачей индивидуализации является не только освоение учебного материала и работа на результат, но и развитие способностей, формирование и развитие индивидуальности, воспитание уникальной личности. Индивидуализация повышает уровень осознания себя, как активного деятеля, повышает уровень ответственности и самостоятельности, трудолюбия и творчества. В таком случае необходимо обращать внимание на врожденные склонности ребенка и помогать ему двигаться в направлении развития тех самых способностей. Об этом говорили многие ученые-педагоги (М. Ф. Квинтилиан, Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо и др.). Их идеи заключаются в том, что необходимо возвращать в человеке именно то, что уже заложено природой, развивать творческую наблюдательность, сообразительность, пытливость и активность ума, в этом понимается развитие индивидуальности человека.

Ребенок — будущая сформированная личность, имеющая свою индивидуальность. Перед учителем английского языка стоит серьезная задача:

реализовать образовательные потребности учащегося таким образом, чтобы учесть не только образовательную программу, но и подобрать такой метод работы с ребенком, который подойдет под его трудоспособность, моральные, волевые качества, а также его интересы с учетом мотивации.

В школьных условиях подобный метод кажется не реализуемым, так как в классах большое количество учащихся. Однако, данный вопрос изучался уже многими педагогами. И. А. Галацкова предлагает вариативный образовательный маршрут в адаптивных системах обучения, формирующий у учащихся навыки свободного ответственного самоопределения. Вопросу данной тематики также посвятил себя М. И. Башмаков. Он дал определение принципу: “индивидуальный образовательный маршрут — это структурированная программа действий ученика на некотором фиксированном этапе его обучения”, который формируется из смены индивидуальных практик и проектов, которые последовательно идут друг за другом [1: стр. 20–23].

При разработке вариативных образовательных маршрутов становится возможным развитие учащихся с учетом их потребностей, например, маршрут учитывающий фонетические особенности учащегося, говорящего на иностранном языке, чрезмерную физическую активность, которую можно применять в работе геймификации, творческие способности, которые можно реализовывать с помощью рисунков или стихотворений на иностранном языке, а также низкую мотивацию, привлекая интерес ребенка с помощью темами, которыми он интересуется в повседневной жизни, это компьютерные игры, спорт, музыка и т. п. Данные маршруты внедряют в образовательный процесс, чтобы реализовать индивидуальные особенности учащихся.

Также стоит учитывать возрастные особенности детей, так как на каждом возрастном этапе есть те маршруты, которые срабатывают наиболее эффективно. По словам М. А. Кунаш индивидуальный образовательный маршрут — это интегрированная модель индивидуального образовательного пространства, создаваемого педагогами и обучающимися с целью активизации, самораскрытия и саморазвития личностных возможностей [4: стр. 110]. Данные приемы направлены не сколько на повышении мотивации ребенка, становление его самосознания и ответственности, сколько на выявление и формирование собственных приемов проектирования учебной деятельности. Данные приемы можно использовать на уроках иностранного языка, например, ситуация, когда ученик на практике понимает, как он лучше запоминает теоретический материал по грамматике: через таблицу или интеллект-карту, при просмотре видео или при совместном участии с другими ребятами по технологии перевернутого класса.

Таким образом, каждый учащийся развивается в собственном темпе: кто-то быстрее учит лексику, кому-то проще даётся изучение грамматики английского языка и пр. Главная задача учителя заключается в том, чтобы

вывести личность каждого ученика на его индивидуальный уровень. Е. А. Александрова, М. И. Башмаков, И. А. Галацкова, Т. М. Ковалёва, Н. Н. Суртаева, А. В. Хуторский придавали особое значение персональному образовательному маршруту как способу реализации приема персонализации. Вероятно, мы стоим на пороге существенного расширения понятия индивидуализации в сторону создания образовательного института на этой основе. На наш взгляд именно этот принцип может занять главенствующую роль и стать универсальным для всей педагогики. Возникает вопрос о тьюторе как об отдельной позиции, что, вероятно, в ближайшем будущем получит своё развитие. Приём индивидуализации на уроках английского языка позволяет ученикам сохранять высокий уровень мотивации к изучению иностранных слов и культуры, предоставляет широкий выбор тем для освоения нового материала, развивает личностные индивидуальные качества каждого из учащихся и помогает достигать высоких результатов.

Список литературы

1. Башмаков М. И., Шадрин В. Ю. Мастерская продуктивного обучения как средство индивидуального развития и профессиональной подготовки и социальной адаптации молодёжи Санкт-Петербурга // Школьные технологии. 2000. № 4. С. 60.

2. Бударный А. А. Индивидуальный подход в обучении // Советская педагогика. - 1965. - №7. - С. 18.

3. Кунаш М. А. Педагогические условия реализации индивидуальных образовательных маршрутов старших подростков // Академический вестник Института образования взрослых российской академии образования. Человек и образование. 2011. № 3 (28). С. 109-113

4. Славина Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. - М., 1958. - С. 58.

5. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт начального общего образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373) [Электронный ресурс]: URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (Дата доступа: 07.04.2022).

Лисовая А.М.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: anastasia.lisovaya0904@gmail.com

Удод Е.А.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: udodea@mgpu.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Статья знакомит с интерактивными технологиями обучения, раскрывает их сущностные особенности и демонстрирует эффективность использования. Рассматривается возможность применения данных технологий в качестве средств, которые позволяют формировать различные речевые навыки у младших школьников на уроках английского языка. В работе определяется классификация интерактивных методов. Особое внимание уделяется конкретным интерактивным технологиям, которые могут применяться на уроках английского языка.

Ключевые слова: речевые навыки, интерактивные технологии, интерактивное обучение, взаимодействие.

The article introduces the interactive learning technologies, reveals their essence, and demonstrates effectiveness of use. The possibility of using these technologies as tools that allow the formation of various speech skills in younger students in English lessons is being considered. The work defines the classification of interactive methods. Special attention is paid to specific interactive technologies that can be used in English lessons.

Keywords: speech skills, interactive technologies, interactive learning, interaction.

Современное педагогическое сообщество находится в постоянном поиске эффективных методов формирования речевых навыков младших школьников в контексте изучения английского языка. Эта проблема особенно актуальна, потому что речь, по сути, является основой существования человека в обществе, это основа его успешности и благополучия.

Принципы и основные положения традиционной педагогической технологии были сформулированы ещё в 17 веке Яном Амосом Коменским — чешским педагогом-гуманистом, предложившим педагогическую систему, являющуюся преобладающей во многих школах до сих пор. Однако, совершенствование учебного процесса не стоит на месте. Многие учёные-методисты стремятся повысить качество и эффективность развития познавательных способностей обучающихся, в том числе за счёт внедрения инновационных методов, которые не применялись ранее в должном объёме.

Гальскова Н.Д. утверждает: «обучение иностранным языкам, направленное на становление у учащихся способности к межкультурному общению, должно строиться как творческий процесс» [2: с. 146]. При изучении английского языка формирование речевых навыков не происходит механически. В организации образовательного процесса в начальной школе должны присутствовать игры, инсценировки сказок, проекты, совместные решения поставленных задач и дискуссии.

Целесообразно проанализировать федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО, 2021 г.), который предъявляет ряд требований к результатам, структуре и условиям обучения. Так, в основе рассматриваемого стандарта лежит системно-деятельностный подход, который должен обеспечивать системное и гармоничное развитие личности обучающегося, освоение им знаний, компетенций, необходимых как для жизни в современном обществе, так и для успешного обучения на уровне основного общего образования, а также в течение жизни» [5]. Исходя из этого, очевидно, что с каждым днём в современном образовательном процессе повышается роль и необходимость многостороннего общения.

Многостороннее общение — одна из форм межличностного общения, которую принято называть полилогической (от греч. “polys” — многочисленный, “logos” — речь). При такой форме общения происходит кооперация, взаимодействие всех участников образовательного процесса. Однако, как показывает практика, учителю достаточно сложно организовать похожее общение, используя лишь традиционные приёмы и методы. Именно тогда на помощь приходят интерактивные технологии обучения.

Интерактивные технологии предусматривают обучение через участие и взаимодействие (“interact”, где “inter” — взаимный, “act” — действовать). Стоит отметить, что интерактивный подход заметно отличается от традиционного. Цель последнего — передать ученикам как можно больше объёма знаний, а интерактивный подход предусматривает создание учителем таких условий, при которых обучающийся лично будет приобретать знания и стараться открывать что-то новое. К традиционной схеме «учитель = ученик» добавляется схема «ученик = ученик»; их совокупность формирует новую систему взаимодействия (рис.1). Обязательное требование — это включение в работу всех участников, без исключений. При этом преимущество данных технологий заключается в том, что они предоставляют возможность принимать активное участие в ходе урока всем ученикам. Однако, далеко не все дети готовы начать активное взаимодействие друг с другом, вступить в оживленную дискуссию, особенно с самого первого занятия, поэтому главная задача учителя — грамотно организовать учебный процесс.



Рис 1. Схема интерактивной модели обучения.

Групповые интерактивные методы принято разделять на три обширные подгруппы. Курышева И.В. предлагает следующую классификацию:

- дискуссионные методы (групповые дискуссии, обсуждения, дебаты);
- игровые методы (деловые игры, сюжетно-ролевые игры, дидактические игры);
- тренинг методы (тренинги делового общения, коммуникативные тренинги) [4: с. 162].

Кренева И.В. утверждает: «Популярность и эффективность интерактивных приемов в процессе обучения объясняется рядом свойственных им преимуществ, при использовании интерактивных приемов в полной мере реализуется возможность проявления активности со стороны студентов» [3: с. 1]. Таким образом, интерактивные технологии направлены на совершенствование образовательного процесса, в том числе в рамках уроков английского языка.

Одна из приоритетных задач интерактивного обучения при изучении английского языка — это развитие речевых навыков учащихся.

Речевой навык — это речевое действие, достигшее степени совершенства, способность осуществить оптимальным образом ту или иную операцию. Речевые навыки включают: навыки оформления языковых явлений (внешнее оформление — произношение, членение фраз, интонирование; внутреннее — выбор падежа, рода, числа) [1: с. 11]. К речевым навыкам современные ученые относят:

- грамматические навыки;
- лексические навыки;
- произносительные навыки;
- навыки техники чтения и письма.

Главная задача иностранного языка как школьной дисциплины — подготовить учеников общаться на данном языке. Иными словами, задача учителя — сформировать коммуникативную компетенцию, которая позволит ученикам коммуницировать на иностранном языке без предварительной

подготовки. Кроме того, обучающиеся должны научиться без явных затруднений понимать речь на слух, уметь читать и писать.

Рассмотрим известные виды интерактивных технологий, которые позволяют эффективно формировать речевые навыки учащихся на уроках английского языка.

Технология «Незаконченное предложение». Дети разбиваются на несколько групп и получают незаконченные предложения. Задача каждой группы придумать своё предложение, используя любые слова и конструкции, которые пришли им в голову. Предложения могут быть из совершенно разных жизненных сфер. Данное упражнение позволяет формировать основы спонтанной речи младших школьников.

Технология «Групповой рассказ». Класс разбивается на группы из 4–6 человек. Каждая группа получает лист, на котором есть первое предложение, либо название рассказа, который им ещё предстоит придумать. Каждый ученик по очереди добавляет по одному предложению, количество предложений оговаривается учителем и не превышает 8–10. После того, как все группы объявляют о готовности, они выходят и представляют придуманный рассказ.

Технология «Синтез мыслей». Дети объединяются в группы и выполняют рисунок на листе бумаги (например, по теме “In the zoo” – в зоопарке). Каждый член группы дорисовывает свою часть. После того, как рисунок завершен, группа его демонстрирует, а каждый ученик объясняет, что он рисовал и почему так решил.

Технология «Ассоциативный цветок». Ученики объединяются в несколько групп. Все группы решают общую задачу, которая демонстрируется в виде цветка. В центре цветка — какое-либо понятие, например “food” — еда. Каждая группа подбирает слова-ассоциации или картинки и заполняет лепестки своего цветка. Побеждает та команда, у которой цветок оказался больше.

Технология «Карусель». При данном интерактивном методе работы образуем два кольца: внутреннее и внешнее. Внутреннее кольцо состоит из учеников, которые сидят неподвижно, внешнее кольцо образуется из учеников, которые меняются каждые 30 секунд. В это время они проговаривают различные диалоги этикетного характера: на знакомство, разговор в общественном месте и другие. Как правило, работа по данной технологии нравится детям из-за динамики и постоянной смены собеседников.

Технология «Броуновское движение». Данный приём предполагает постоянное перемещение учеников, целью которого является сбор информации по выданной учителем теме. Каждый обучающийся получает свой список вопросов и опрашивает остальных. Задача учителя — наблюдать за тем, какие вопросы задают ученики друг другу, помогать их формулировать, а также грамотно отвечать собеседнику.

В заключении хочется отметить, что интерактивное обучение постепенно становится всё более популярным, начинает широко использоваться в начальной школе, особенно на уроках иностранных языков. Происходит это благодаря тому, что процесс обучения становится более продуктивным, насыщенным эмоционально и личностно-развивающим. Данные технологии открывают новые возможности для формирования целого ряда речевых компетенций.

Важно помнить, что для достижения поставленных целей и задач урока, который строится на базе интерактивности, должен соблюдаться ряд условий. Так, на занятии должен поддерживаться демократический стиль общения и поведения. Сотрудничество должно осуществляться не только между учителем и учениками, но и при общении и взаимодействии учеников между собой. Вероятно, самое важное условие для формирования речевых навыков — это достичь общения детей в группах на изучаемом языке, то есть на иностранном. В целом, решение данной проблемы сводится к постоянной практике общения, тогда борьба с различного рода страхами и языковым барьером будет успешной.

Список литературы

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений - 3-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия». 2000. 400 с. URL: <https://detstvo-nt.ru/wp-content/uploads/развитие-речи-детей.pdf>
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. — 3-е изд., стер.- М.: Издательский центр «Академия». 2006. 336 с. URL: <https://library.tou.edu.kz/fulltext/buuk/b2897.pdf>
3. Кренёва И.В. Интерактивные технологии в иноязычном образовании // Концепт. 2016. №S19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-tehnologii-v-inoazychnom-obrazovanii> (дата обращения: 05.04.2022).
4. Курышева И.В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. №112. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-interaktivnyh-metodov-obucheniya-v-kontekste-samorealizatsii-lichnosti-uchaschihsya> (дата обращения: 05.04.2022).
5. Федеральный государственный стандарт основного общего образования (в редакции Приказа Министерства Просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года №286).

Маляренко А. А.
студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: anya.malyarenko.98@mail.ru

Сергеева О. Ю.
студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: s862000@bk.ru

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В данной статье рассматривается один из вариантов обучения младших школьников в контексте современного образования. В сложившейся школьной практике существует острая потребность актуализации иноязычного образования посредством поиска новых путей вовлечения младших школьников в образовательный процесс. С каждым годом растет популяризации игровых технологий, развитие интернет-ресурсов и ИКТ-технологий, а также создаются новые образовательные практики. Одной из таких практик является геймификация.

На наш взгляд, геймификация, как новая форма обучения, заслуживает особого внимания в методологическом аспекте. Многие преподаватели уже оценили потенциал данного направления в качестве дополнительного материала и в качестве способа расширения возможностей традиционного обучения. Некоторые современные исследователи обнаружили в данном методе огромный дидактический потенциал, поскольку он позволяет сместить акцент на социальное и интерактивное обучение, а не на традиционный образовательный формат, где учитель находится в центре «системы». Однако стоит отметить, что игровой подход является одной из основ геймификации, так как именно в нём: можно получить необходимый опыт; практиковаться и совершать ошибки; развивать организованность и командную работу. Однако также важно дифференцировать понятия «дидактическая игра» и «геймификация». В данной статье подробно описываются различия этих подходов в образовательном процессе.

Ключевые слова: геймификация, игра, мотивация, младшие школьники.

This article discusses one of the options for teaching younger schoolchildren in the context of modern education. In the current school practice, there is an urgent need to actualize foreign language education by searching for new ways to involve younger students in the educational process. The popularization of gaming technologies, the development of Internet resources and ICT technologies is growing every year, as well as new educational practices are being created. One of these practices is gamification.

In our opinion, gamification, as a new form of learning, deserves special attention in the methodological aspect. Many teachers have already appreciated the potential of this direction as an additional material and as a way to expand the

possibilities of traditional learning. Some modern researchers have discovered a huge didactic potential in this method, since it allows you to shift the focus to social and interactive learning, rather than to the traditional educational format, where the teacher is at the center of the "system". However, it is worth noting that the gaming approach is one of the foundations of gamification, since it is in it: you can get the necessary experience; practice and make mistakes; develop organization and teamwork. However, it is also important to differentiate the concepts of "didactic game" and "gamification". This article describes in detail the differences between these approaches in the educational process.

Key words: gamification, game, motivation, primary school students.

В современном педагогическом сообществе существует непонимание различий в значении слов: игра и геймификация. Но стоит разделять данные понятия. По мнению Льва Семёновича Выготского, игра — это особый вид деятельности, возникающий при нереализованных тенденциях, вследствие которых возникает общественный опыт. [2.с.203] А геймификация, по словам Ника Пеллинга, она же игровизация, — это использование игровых элементов в неигровых процессах. [1.с.36] Основное направление геймификации — достижение поставленной цели и результатов. Эта форма обучения использует естественную склонность человека к соревнованиям, достижениям, конкуренции и сотрудничеству. Этот приём мотивирует на достижение целей и повышает производительность.

Важно отметить, что цель данной формы обучения — применение на практике новейших образовательных технологий, чтобы привлечь внимание обучающихся к предмету, а также заинтересовать их в процессе познания, реализуемым непривычным для них способом. Соответственно, использование геймификации на уроках английского языка значительно повышает уровень мотивации к изучению данного языка. Данная система служит не только для привлечения внимания обучающихся, но и для удержания, и для контроля процесса обучения.

Рассмотрим более подробно педагогические механизмы данной системы. Она базируется на трёх основных принципах: мотивация, статус, вознаграждение. Разберём их более детально.

Первый принцип — принцип мотивации. Он упоминался нами в тексте статьи не один раз. Любая игра содержит в себе мотивацию для её участников. Для чего это нужно? Чтобы двигаться дальше, а не бросить на каком-либо этапе прохождения. Перед человеком должна стоять четкая задача, которая будет давать ему стимул двигаться дальше, развиваться, узнавать что-то новое для себя. На наш взгляд мотивация является основным принципом, и она заложена в саму суть геймификации. Мотивацией могут служить как поощрения «бонусы», которые можно получить в ходе урока, так и некая система наказаний.

Второй принцип — принцип статуса. На протяжении всей игры у обучающихся развивается их «персонаж»/ «герой», они переходят на новые «уровни». Чем дальше они проходят, тем выше их статус, тем «сильнее становится их персонаж». Младшим школьникам свойственно идентифицировать себя с игровым персонажем, что также позволяет им наращивать свой социальный статус среди сверстников. Поскольку школьники заинтересованы в сохранении данного статуса, они будут прикладывать больше усилий в его поддержании, что положительно отразится на успеваемости и уровне качества знаний.

Третий принцип — принцип вознаграждения. В большинстве современных игр после прохождения уровня есть какое-либо вознаграждение: золото, звёздочки, алмазы и многое другое. Чем труднее уровень, тем больше будет вознаграждение. Во время практики мы обратили внимание на то, что обычная похвала или отметка «5» перестают работать так, как это было раньше. Если во 2 классе это ещё работает как некий стимул, то в 3 и 4 классе данная система теряет свою актуальность. Обучающиеся понимают, что, если выполнят свою работу очень хорошо или же отлично — результат останется прежним. А дополнительное вознаграждение увеличивает интерес к обучению, к изучению новых знаний и даёт стимул действовать активнее. Главное не уйти в «крайность», не сделать эту систему либо очень легкой, либо практически невозможной в плане достижения. Важно также, чтобы обучающиеся не закикливались только на «бонусах», а больше были ориентированы на процесс. Эту методическую задачу должен поддерживать учитель в процессе геймификации.

Выше уже были приведены определения, цели и принципы геймификации, осталось понять каким образом лучше использовать данную форму обучения на уроках английского языка. При его изучении учащиеся сталкиваются с множеством трудностей. Например, психологическими: кризис семи лет, социализация и так далее. Также обучающиеся могут испытывать затруднения в понимании иностранного языка: фонетические особенности, новая, сложная и объёмная лексика, непростые грамматические правила и многое другое. Поэтому, на наш взгляд, на начальном этапе обучения иностранному языку одной из самых важных задач у учителя является преподнесение английского языка как чего-то интересного и увлекательного. На данном этапе происходит формирование мотивации и создание условий для дальнейшего изучения иностранного языка.

Другой особенностью данного процесса является то, что в начальных классах у детей часто встречается явление рассеянного внимания, им очень трудно долго концентрироваться на чём-то одном особенно, если они не заинтересованы в предмете. Также стоит отметить потребность младших школьников в смене деятельности и в необходимости осуществления двигательной активности. Каким образом тогда привить интерес к изучению

английского языка, как сделать процесс обучения эффективнее и активировать познавательную деятельность? Ответ кроется в имплементации метода геймификации.

Согласно исследованию Соколовой Евы Рудольфовны, существует четыре основных способа применения геймификации:

- адаптация оценок к получению очков опыта в процессе игры;
- изменение коммуникации на занятиях;
- изменение структуры самих занятий;
- и изменение структуры учащихся класса.

Предлагаем рассмотреть конкретный пример того, как можно использовать геймификацию на уроках иностранного языка. Мы расписали небольшой план урока для 3 класса по программе Spotlight по теме: «In my lunch box!», на котором применили данную форму работы.

На этапе актуализации ранее полученных знаний, учитель и ученики попадают в вымышленный мир (например, «The Sims»), в котором они становятся персонажами. В ходе игры учащиеся будут получать “очки счастья”, которые они смогут обменять на бонусы: освобождение от 1 домашнего задания, возможность получить +1 балл к плохой оценке и т. д. Однако за нарушение дисциплины, опоздания отнимаются «очки счастья».

На этапе применение знаний и умений в новой ситуации проводится первая игра. Дети знают, что у персонажей Sims есть потребности, одна из них - “потребность в общении”, чтобы повысить её предлагается данная игра. Она называется «Pronunciation». Необходимо расставить стулья по кругу на небольшом расстоянии друг от друга. Учитель объявляет «главный звук, например, [θ]. Обучающиеся начинают ходить вокруг стульев, в то время как учитель медленно произносит любые слова на английском. Как только учитель называет слово со звуком [θ], обучающиеся должны занять место на стульях. Можно усложнить игру, проверяя учеников: после того, как они заняли место, учитель предлагает одному из учеников назвать слово, из-за которого он занял место. В данной игре хорошо отрабатываются звуки, так как обучающиеся стараются внимательно слушать. Её можно использовать вместе с фонетической разминкой. Цель данной игры развитие фонетических и произносительных навыков. За каждый правильный звук даётся 1 «очко счастья».

Для того, чтобы ваши симы не умерли, им необходимо объединиться в команды (учитель заранее распределяет детей на равные по силе команды) и «добыть еду». В этом нам поможет вторая игра, которая называется «Look and remember». Правила игры очень просты. Перед учащимися на некоторое время появляются карточки с изученной лексикой. На половине из них написаны слова на английском языке, а на второй половине либо картинка (лучше использовать во 2 классе и в начале 3), либо перевод на русский язык. Задача детей запомнить как можно больше пар карточек, чтобы потом по очереди

открывать их. Перед игрой лучше всего разбить детей на несколько команд, например по рядам, чтобы был некий соревновательный эффект. За каждую правильно сопоставленную пару карточек начисляются «очки счастья». Какая команда набрала наибольшее количество баллов, та и победила. Цель данной игры отработать и закрепить новую лексику.

На этапе контроля знаний ученики подняли уже несколько потребностей. Осталось совсем немного. Персонажам необходимо «поднять досуг». На этапе закрепления материала даём детям третью игру, которая называется «What do you like?». Задачей учащихся является выяснение у собеседников путем расспроса, что они любят. Данная игра направлена на повторение Present Simple Tense.

В конце урока учитель выводит на электронную доску количество заработанных «очков счастья». Если учащийся заработал n количество очков, то он сможет обменять их на вышеперечисленные бонусы.

Также стоит сказать о положительных и отрицательных сторонах геймификации. Как мы могли убедиться, данная форма работы на уроке имеет достаточно преимуществ таких как: непринуждённая атмосфера, в которой учащимся комфортнее получать знания; дополнительная мотивация к изучению иностранного языка, учитель превращает скучную тему в увлекательное путешествие; спокойное отношение к ошибкам, ведь можно всегда попробовать снова; прогресс обучающихся становится заметнее для них самих, так как они могут почувствовать себя другими людьми, использовать различные учебные стратегии и увидеть необычное в привычном обучении.

Что же касается отрицательных сторон. Учениками хуже воспринимаются традиционные формы работы. Им может стать трудно концентрироваться на предмете без постоянного добавления «бонусов». Может ухудшиться атмосфера в классе: конкуренция может привести к агрессии и конфликтным ситуациям. Педагогу необходимо уметь распознавать, когда конкуренция является здоровой, а когда выходит за рамки дозволенного. Ещё одним минусом может стать снижение мотивации. Да, мы много раз упоминали, что геймификация создаёт дополнительную мотивацию, но может произойти и обратное из-за постоянного ожидания вознаграждения. Ученики могут просто не захотеть делать что-то просто так. И последнее, о чём стоит упомянуть, это отсутствие времени на уроке. В теории данная форма работы очень простая и эффективная, на практике же одна игровая технология может растянуться минут на 10–15, что является большим минусом.

В заключении хочется отметить, что, благодаря Нику Пеллингу, появилось определение «геймификация», которое изначально использовалось для привлечения аудитории в сфере бизнеса. Но спустя 6 лет данное направление стали использовать при изучении английского языка. Авторы статьи приходят к выводу о том, что геймификация — очень интересная,

необычная и эффективная методика, особенно актуальная в начальной школе. При грамотном комбинировании геймификации и традиционного обучения, можно повысить эффективность процесса изучения иностранного языка, создать дополнительную мотивацию у обучающихся.

Список литературы

1. Вербих К., Хантер Д. Вовлекай и Властуй/ Вербих К., Хантер Д.// Геймифи-что? М.: «Манн, Иванов и Фербер» 2015. С. 35-39
2. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка// Игра и её роль в психологии развития ребёнка М.: «Смысл» 2004. С. 200-223
3. Дымова Т.Е. Геймификация в образовании/ Т.Е. Дымова Российский учебник // Российский учебник [Электронный ресурс] URL: <https://rosuchebnik.ru/material/gejmifikacija-v-obrazovanii/>? (Дата доступа 27.02.2018)
4. Карасева Л. Геймификация: как игровой подход помогает в обучении и на работе/ РКБ. Тренды [Электронный ресурс] URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/605c6f2f9a79473a61646994> (Дата доступа 29.03.2021)
5. Кузнецова А. Геймификация процесса обучения в школе: как игровые методы применяются в школе, метод геймификации / А. Кузнецова, А. Насырова Фоксфорд// Фоксфорд [Электронный ресурс] URL: <https://media.foxford.ru/gejmifikaciya-processa-obucheniya-v-shkole/> (Дата доступа 06.09.2021)

Сабеева С.С.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: SabaevaSS@mgpu.ru

Шкурина М.А.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: ShkurinaMA@mgpu.ru

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается коммуникативный подход как способ повышения качества иноязычного общения детей младшего школьного возраста. Создание естественной языковой среды и осуществление в ней игровой и физической деятельности способствуют стихийному овладению речевых навыков на уроках английского языка в начальной школе. В связи с этим предлагаются методические рекомендации, соблюдение которых позволит достичь желаемого результата.

Ключевые слова: естественная среда, игровая деятельность, действия.

The article considers the communicative approach as a way to improve the quality of foreign language communication of primary school children. The creation of a natural language environment and the implementation of play and physical activities in it contribute to the spontaneous acquisition of speech skills in English lessons in elementary school. In this regard, methodological recommendations are proposed, thanks to what the desired result will be achieved.

Keywords: natural environment, play activity, actions.

В нынешнее время наблюдается тенденция к изучению английского языка – он укоренился во многих странах, в том числе и в России, что объясняет желание родителей приобщать своих детей к данному языку уже с раннего возраста. Однако многие педагогические исследования свидетельствуют о снижении качества усвоения иностранного языка, особенно у младших школьников. Это связано с тем, что современная методика преподавания языков нацелена, скорее, на отработку учащимися определенных грамматических структур и лексических единиц, при этом, оказавшись в ситуации общения, ребенок оказывается неспособным поддержать диалог даже на примитивном уровне.

Актуальность развития коммуникативных навыков и умений на начальном этапе изучения английского языка прослеживается и по сей день, т.к. общение является неотъемлемой частью жизни любого человека. В связи с этим следует обратить особое внимание на исследования в области коммуникативных методов обучения английского языка. Создаваемая в этих целях модель обучения ИЯ/ второму языку нацелена не только на приобщение обучаемых к новому для них средству общения, но и на оказание им помощи в ориентации посредством языка в различных сферах жизни нового для них общества [3, с.9]. Кроме того, большое влияние на разработку собственного подхода к данному вопросу оказали такие американские психолингвисты, как С.Крашен (S.Krashen) и Т.Д.Террел (T.D.Terrel), которые отмечали, что в качестве важнейшего условия овладения коммуникативной компетентностью выделяется доступность предоставляемой языковой информации, т.к. это дает возможность получить навыки речевого общения латентным, т.е. неосознанным образом. Подобную мысль высказывал в своём труде А.А. Алхазисвили: он указал на необходимость создания на занятиях английского языка естественной ситуации коммуникации. Конечно же, нельзя обойти стороной положение А.Н. Леонтьева о рассмотрении общения как самостоятельного вида деятельности, где другие сферы, в частности игра и учение, выступают как его формы.

Таким образом, освоение техник иноязычного общения в начальной школе представляется нам весьма целесообразным, поскольку по ходу их

освоения учащиеся удовлетворяют свои речевые неучебные потребности внешне не проявляющимся для них способом.

Чтобы младшие школьники овладели средствами общения и смогли применять их в иноязычной среде, необходимо ставить на уроках такие задачи, которые могут быть разрешены посредством взаимодействия педагога и учеников. Важно помнить, что данный курс направлен на детей, которые относительно недавно начали свою познавательную деятельность, а следовательно, игра всё ещё занимает весомое место в их повседневной жизни и именно она должна выступать как основа практики общения. Например, детям надо накормить Винни-Пуха. В заданной языковой среде отработка лексики по теме «Food» носит скрытый характер, т.к. эмоционально более значимо для малышей не оставить их любимого персонажа голодным. То есть, в процессе решения подобной задачи ученики, безусловно, удовлетворяют свою коммуникативную потребность, но лексические единицы они закрепляют, сами того не замечая.

Подчеркивая значимость игры на раннем этапе изучения языка, следует выделить основные игры-упражнения, которые могут быть использованы для достижения коммуникативной цели:

- игра-упражнение под музыкальное адаптированное сопровождение, что помогает детям имитировать иностранную речь и осваивать её содержание;
- игра-соревнование. Например, когда детям нужно как можно быстрее показать предмет называемого цвета;
- игра как деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий конкретной утилитарной деятельности.

Также следует указать, что достаточно значительный опыт эффективной коммуникации ребенок приобретает в период, когда его вербальные возможности раскрыты не в полной мере, отсюда имеет место задействование физической активности учеников, которой так не хватает в начальной школе. Движение позволяет детям взаимодействовать с учителем и друг другом при "отсутствии слов". Педагог демонстрирует выполнение команды и подкрепляет её голосом, задача учащихся – отработать данное действие: сначала в группах или парах, а затем самостоятельно. Благодаря такому подходу младшие школьники могут осуществить коммуникативный акт посредством движений и соответствующих им лексических единиц, которые усваиваются стихийно. Например, преподаватель на каждом занятии показывает закрытие книги или окна и говорит «close» – уже через 2 урока дети будут активно использовать это слово в своей речи в процессе общения, хотя они и не пытались выучить его преднамеренно.

Исходя из всего вышесказанного, выделяют следующие принципы построения данных занятий:

- активность (ребенок осознанно вовлечен в речевую деятельность и не является пассивным участником диалога);

- доступность (отбираемая для усвоения информация должна быть посильной и актуальной для детей, следовательно, большинство заданий следует представлять в виде игр и коммуникативных ситуаций);

- личностное общение (цель обучения – взаимодействие людей друг с другом);

- концентрическая организация вводимого материала (введенный языковой материал должен регулярно отрабатываться в дальнейшем).

Важно понимать, что рассматриваемый нами подход не противостоит известным методикам, а лишь заставляет обратить внимание на те аспекты, которые ранее не были рассмотрены, а именно на становление психологических установок общения в иноязычной среде, где развитие языковых навыков носит латентный характер.

По нашему мнению, проведение данного курса может быть осуществлено уже в первом классе, однако надо соблюдать следующие рекомендации:

- частота занятий – 3 раза в неделю;

- продолжительность уроков – не более 30 минут;

- отсутствие домашнего задания;

- наличие рефлексии по завершении каждого занятия;

- разнообразие уроков, задействование стихотворений и песен на изучаемом языке.

В виду такой нестандартной методики первые занятия будут новы и интересны для детей, они будут активно участвовать в выполнении команд за счёт решения игровых задач; стараться делать задания лучше других, что влечёт за собой развитие сопернического духа; также учащиеся попадают в ситуацию успешности, способствующая их учебной деятельности. Помимо этого, важно обращать внимание на качество выполнения заданий: многие ученики просто имитируют речь своих товарищей, однако это вовсе не является фактом отсутствия обучения. Напротив, это даёт учителю возможность понять, у кого из детей более медленный темп усвоения информации.

По итогу каждый из учеников будет способен назвать предметы, которые использовались в играх, а больше половины детей овладеют фразами, которые позволят им высказать собственное мнение и отношение к этим объектам. Кто-то сможет построить более сложное по конструкции предложение, в котором расскажет про себя и свою деятельность.

Хочется отметить, что если на первых занятиях иноязычная среда состоит преимущественно из речи учителя, то уже к концу программы она снизится на половину, поскольку ученики смогут сами разговаривать и поддерживать общение с преподавателем и друг другом. Не менее важен тот факт, что на протяжении всех уроков использование русской речи минимально.

В дальнейшем дети освоят различные виды речевой деятельности, они смогут с легкостью овладеть навыками связанного и грамотного чтения, хотя

развитие данного умения первоначально ставится как второстепенная задача, а не основная.

Данной статьей мы хотели показать, что обучение иноязычному общению младших школьников может быть организовано в качестве самостоятельного вида деятельности. Однако это возможно только в том случае, если педагог сможет создать такие условия, в которых ситуация общения между ним и учащимися будет равным, поскольку при подобном подходе совместная деятельность учителя и детей и их успешность в обучении занимает особое место. Таким образом, активное внедрение коммуникации в образовательный процесс не только позволит ученикам овладеть навыками общения и поведения в естественной иноязычной среде, но и поможет в будущем, на дальнейших этапах овладения английским языком, что повысит эффективность процесса обучения в целом.

Список литературы

1. Алхазишвили, А. А. Основы овладения устной иностранной речью/ А.А. Алхазишвили. – М.: Высшая школа, 1998. – 127 с.
2. Борисов, Е. А. Влияние ролевой, коммуникативной игры на обучение английскому языку/ Е. А. Борисов // Иностранные языки в школе. – 2002. – №3. – С. 29-31.
3. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя/ Н.Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
4. Леонтьев, А.А. Психология общения/ А.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
5. Krashen S.D, Terrell T.D. The natural approach: Language acquisition in the classroom/ S.D. Krashen, T.D. Terrell. – Prentice hall Europe, 1983. – 185 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Сильченкова Л.С.

профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: lui-sil@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНИКА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Школа, как чуткий камертон, должна отвечать на запросы общества построением воспитательной работы, уровнем интеллектуального развития своих учащихся, сформированностью предметных и метапредметных навыков, которые позволяют воспитанникам школы адаптироваться к новым условиям жизни, получать профессиональное образование, приобретать все новые и новые профессии, которые со временем появляются в социуме.

Автор пытается проанализировать, в какой мере такому социальному заказу соответствовал первый в жизни ребенка учебник – букварь. В статье описывается практики бытования разных методов обучения первоначальному чтению в разные периоды существования отечественной начальной школы. Автор стремится отыскать в практиках обучения первоначальному чтению семиотические основания, поскольку обучение чтению происходит в процессе овладения разнообразными языковыми знаками, а также сложными взаимоотношениями между единицами устной и письменной формы языка.

В статье дана краткая сравнительная характеристика учебников для обучения русской грамоте разных лет. Автор приходит к выводу, что в некоторых букварях были отдельные элементы семиотического подхода к процессу обучения элементарным навыкам чтения и письма, т.е. уделялось некоторое количество внимания разным сторонам знака: сначала означаемому, как это бывало в буквенных методах, потом больше внимания уделялось означаемому – звуку. В букварях и в процессе обучения грамоте использовались разные типы знаков: иконические, знаки-индексы (типология Ч. Пирса). Автор настаивает, что построение процесса обучения грамоте на подлинной семиотической основе возможно только при использовании символического типа знаков и правил их использования. Это, по мнению автора, позволит создать компактный экономный букварь для современной начальной школы.

Ключевые слова: букваристика, методы обучения грамоте

Любой учебник является отражением общественного заказа, откликом на социальный запрос. Букварь, или азбука, является первым в жизни ребенка учебником. Несмотря на элементарность задач, которые он решает, ему в полной мере свойственны социальные черты.

В разные исторические периоды букваристика – теория и практика создания букварей – определяла в качестве основных положений создания этих учебников разные аспекты образования и воспитания учащихся. Так, долгое время – около трехсот лет – основным учебным материалом в этом учебнике были тексты религиозного содержания из часослова или псалтиря. Как известно, данные богослужебные книги содержали религиозные тексты неизменяемого характера, которые верующие, совершая религиозные обряды, заучивали в устной форме.

Как известно, самый древний метод обучения грамоте – буквослагательный – во многом был построен на работе памяти. Практика бытования религиозных текстов и процесс обучения первоначальному чтению не могли не пересекаться, сближались на основе общности содержания и мнемонических методов их освоения: основное внимание уделяли букве, долго учили названия букв, потом заучивали наизусть слоги, затем переходили к словам, снова заучивая их. Все это было чрезвычайно далеко от жизни, не понятно обучающимся, поэтому коэффициент полезного действия этого метода был чрезвычайно низок: обучающимся не объясняли, не показывали, как с помощью букв шифруется звучащая речь, умение читать как итог столь отвлеченного для детей процесса был скорее побочным продуктом такой педагогической практики. Механизмы кодирования и декодирования звучащей речи оставались для учащихся тайной. Часто и дети, обучающиеся буквослагательным методом обучения грамоте по религиозным текстам, просто заучивали их наизусть, вовсе не умея читать. Такие случаи в практике отечественной начальной школы середины 19 века обнаружил и описал в своих работах известный методист В.А. Золотов.

Безусловно, в рамках буквослагательного метода обучения русской грамоте решалась, и довольно успешно, проблема специального учебника для обучения первоначальному чтению. Достаточно назвать имена авторов этих учебников, чтобы убедиться в этом: Карион Истомин, Феофан Прокопович и другие. Данные учебники не издавались массово, они были предназначены для обучения довольно узкого круга детей, например, из царской семьи.

Отметим особый характер букварей той поры, который мы квалифицируем как полифункциональный [6, с. 114]. Буквари были предназначены для обучения детей чтению (правда, не всегда научали), а также письму, счету, риторике, азам грамматики и т.д. Стоит иметь в виду, что долгое время это был вообще единственный учебник для обучаемых. В этом смысле можно утверждать, что буквари вполне соответствовали образовательным запросам своего времени.

В связи с бурным ростом промышленного производства в 19 веке во многих странах Западной Европы было введено всеобщее начальное образование. Возникла проблема создания массового учебника для обучения всех детей грамоте – букваря. Сменился и метод обучения грамоте: на смену буквенным методам пришли звуковые методы обучения первоначальному чтению. Звуковые методы пришли в отечественную начальную школу благодаря научно-методическим работам выдающихся педагогов того времени: К.Д. Ушинского, Д.И. Тихомирова, Н.Ф. Бунакова, В.П. Вахтерова, В.А. Флерова и многих других. Все эти педагоги были также и авторами учебников для начальной школы – букварей, в которых планировалась разнообразная работа со звуками родного языка. Устанавливали особый, не алфавитный, как при буквослагательном методе обучения грамоте, порядок изучения букв. Он был обусловлен исключительно потребностями звуковой работы: сначала изучались те звуки, которые легко было наблюдать (тянуть, медленно произносить), например, гласные и щелевые согласные звуки. В целом разнообразная звуковая работа явно превалировала над всей остальной: звуки выделяли из речи, наблюдали над произношением, давали им характеристику. Собственно, весь этот объем звуковой работы, причем довольно значительный, мы и видим сегодня в современных учебниках по обучению грамоте: звуки выделяют из слов, представленных предметными картинками, составляют звуковые схемы-модели, звуки сопоставляют, группируют, дифференцируют. Вся эта работа обеспечена дидактическими материалами букварной страницы [3].

Следом за выделением звуков из потока речи учащимся предъявляли буквы. В данном процессе можно увидеть первый опыт проявления знакового подхода в процессе обучения грамоте. Безусловно, это лишь элементы, отдельные случаи использования знаков разных типов, можно их назвать единичными, но отнюдь не такими уж редкими. Из всего многообразия знаков в букварях чаще использовались иконические знаки, например, предметные картинки, которых было значительное количество на первых страницах букваря. Они использовались для предъявления слова, из которого выделяли звук, картинки помогали прочитывать слова, были такими подсказками: слово печаталось под картинкой как надпись.

Еще один вид знака, который тоже использовался тогда в практике обучения механизму чтения. Это знаки-индексы, у которых наблюдается связь между причиной и явлением, например, дым есть знак огня, например, пожара или костра. К последнему виду знака можно отнести предъявление буквы в конце аналитической звуковой работы по выделению звука. В названии русской буквы непременно присутствует обозначаемый ею звук (фонема). Именно в этом и проявляется акрофонический принцип названий букв русского алфавита: «бэ», «вэ», «эм», «эн».

Можно сделать промежуточный вывод о знаковой (семиотической) основе теории и практики обучения русской грамоте, которые в принципе связаны с усвоением обучающимися языковых знаков. Нельзя не заметить, что разные методы обучения грамоте, а следовательно, и букваристика обычно учитывала лишь одну сторону знака. Буквенные методы основное внимание обращали на материальную сторону знака – на букву, т.е. на означающее; в звуковых методах, наоборот, много внимания уделялось означаемому – звуку, поэтому много времени отводилось обширной звуковой работе [2, с. 219].

Мы видим, что обучающие первоначальному чтению звуковым методом и ученики пытались установить взаимно однозначные соответствия между звуком и буквой, сокращая названия согласных букв до одного согласного звука: «в», «с», «м».

Насколько это помогало учащимся в овладении первоначальным навыком чтения, ведь чтение любого слова или текста не представляет собой перечисление букв в том порядке, как они записаны? Как оказалось, не очень. Именно в то время, возникла главная проблема теории и практики обучения русской грамоте, которую долгое время не могла решить отечественная методическая наука. Она имела несколько названий, которые в полной мере отражают остроту проблемы: «тайна слияния», «секрет слияния», наконец, «муки слияния». Одним словом, оказалось, что несмотря на уже установленные еще до чтения слов соответствия между звуком и буквой, процесс овладения механизмом чтения никак не поддавался освоению. Обучение строилось исключительно «на звуковой методе»: учащиеся смотрели на буквы слова, пытались припомнить звуковое соответствие каждой букве, устно (!) пытались произвести слияние звуков, особенно в слоге, состоящем из согласного и гласного звуков, например, «ма», «му», «ми», а потом залпом выкрикивали целое слово: «мама», «мимо», «муха». Дети произносили якобы прочитанное слово очень быстро, потому что продукты звукового синтеза, произведенного в уме, быстро забывались. Чтение учащихся носило ярко выраженный словоцентричный характер: главной задачей ученика являлось расшифровка записи слова, опознание его путем сличения с собственным банком слуховых образов слов. Именно этим объяснялся отрывистый характер чтения, который демонстрировали выпускники начальной школы того времени [6].

Что можно сказать о букварях того времени? Отечественная начальная школа 19 века не была однородной: детей обучали в церковно-приходских школах по старому методу, а учебным материалом в них часто оставались те же религиозные тексты, хотя были и специально созданные по этому методу буквари; были земские школы, было домашнее обучение первоначальному чтению и письму. И учебники для обучения детей первоначальному чтению также были весьма разнообразны: каждый тип школы имел свой учебник и не

один, были буквари, адресованные разным группам учащихся, например, было несколько букварей, по которым обучали грамоте солдат.

Можно утверждать, что буквари, которые обеспечивали формирование механизма чтения по звуковой методе, были дифференцированы с точки зрения адресата. Исчезли с его страниц сведения по грамматике, риторике. Правда, некоторое время оставались изображения рукописных букв как ярко выраженный признак неразрывности/одновременности/параллельности обучения чтению и письму, однако постепенно и это исчезло со страниц букварей. Для обучения письму как другому виду речевой деятельности давно существуют специальные пособия – прописи.

А что же стало с букварями в 21 веке? Кратко остановимся на характеристике современной социальной ситуации развития ребенка 6–7 лет – ученика 1 класса. Стоит отметить, что она кардинально отличается от социальной ситуации, в которой находился первоклассник 19–20 вв. Современные первоклассники в большинстве своем живут в городе, тогда как его сверстники в основном жили в деревне. А это уже другой социальный багаж, другой чувственный опыт. Родители современных первоклассников грамотны, например, сегодня 78% мам московских первоклассников имеют высшее образование. Дети с ранних лет находятся в разнообразном знаковом окружении: реклама, афиша, вывески, на которых иконические знаки соседствуют с символическими, что очень важно. Использование символических знаков конвенционально, там всегда есть договор, правила употребления таких знаков.

Встреча с книгой, в которой и употребляются символические знаки, у современного ребенка происходит значительно раньше, чем у ребенка в прошлом, хотя он и был на 1–4 года старше современного первоклассника. Наконец, в бэкграунд современного первоклассника непременно нужно включить и приличный образовательный ресурс, который он обнаруживает при поступлении в начальную школу: многие дети сносно умеют читать, некоторые читают по слогам, даже знание букв нельзя игнорировать, это тоже значительный предметный ресурс в практике формирования первоначального навыка чтения. Наконец, отметим, что в современной начальной школе не редкостью является классы, состоящие из «читающих» первоклассников. На наших данных, количество детей в первых классах, не умеющих читать, составляет ничтожное меньшинство [6]. Кстати, в Москве таким классам присваивается литера «2», и учащиеся этих классов осваивают программу начальной школы за 3 года. Но такое решение имеет, скорее, административный, чем научно-методический характер.

Насколько учитываются такие социокультурные изменения в образовательной среде первоклассника при создании современного букваря? С сожалением мы должны констатировать, что почти никак не учитывается. Разумным ответом на социальные вызовы современности было бы создание

небольшого, компактного букваря, по которому то небольшое количество не умеющих читать детей за короткий срок осваивали бы механизм чтения, чтобы в дальнейшем совершенствовать свой навык чтения, вливаясь в основной состав учащихся-первоклассников.

Имеются ли теоретические, научно-методические и практические основания для создания такого букваря? Вполне. Отметим, только некоторые аспекты такой перестройки процесса обучения русской грамоте.

Давно доказано, что чтение и письмо являются разными видами письменной речевой деятельности, которые имеют разную количественную и качественную структуру своей деятельности, при этом правил чтения много меньше, чем правил письма, что создает реальные условия для отдельного обучения учащихся этим видам письменной речевой деятельности. На наш взгляд, обучение каждой деятельности следует строить исходя из адекватных этой деятельности правил [5, с. 108].

Еще одним важным психолого-педагогическим и методическим условием создания компактного букваря является построение обучения механизму чтения на полной ориентировочной основе, предложенная П.Я. Гальпериным [1]. Ориентировочная основа действия занимает центральное место в системе поэтапного формирования умственных действий, что, собственно, и представляет собой процесс чтения - декодирования печатных знаков. Применительно к формированию механизма чтения полная ориентировочная основа строится на функциональном значении букв русского алфавита. Именно в этом и состоит деятельностный подход к процессу освоения механизма чтения в той или иной системе письма [4, с. 14].

К сожалению, в современной практике письма мы имеем совсем иные, скорее прежние подходы к организации обучения первоначальному чтению. Первоклассники, даже умеющие читать, по-прежнему буква за буквой осваивают букварь, состоящий из 2-х частей. В целом процесс освоения двухтомного букваря теперь длится 6 месяцев. Не все учащиеся во время такого обучения приращивают свои предметные результаты. Бывает, что и теряют, причем теряют хорошо подготовленные учащиеся, обладающие солидным индивидуальным ресурсом: умея читать, они не получают достаточное количество учебных заданий, да и читать в современных букварях практически нечего, несмотря на большой объем.

Жаль, что букварь сегодня мало соответствует социальному заказу общества.

Список литературы

1. Гальперин А.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий /Гальперин П.Я. Психология как объективная наука: Под ред. А.И.Подольского. / Вступительная статья А.И.

Подольского. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 480 с.

2. Сильченкова Л.С. Знаковый подход к процессу овладения механизмом чтения младшими школьниками //Человек и язык в коммуникативном пространстве: сб. науч. ст. 6 Междунар. (20 Всерос.) филологических чтений им проф. Р.Т. Гриб (1928-1995) / отв. ред. Б.Я. Шарифуллин. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. Т.6. С.218-226.

3. Сильченкова Л.С. Образовательные возможности букварной страницы // Начальная школа. 2018. С.19-24

4. Сильченкова Л.С. Ориентировочная основа чтения как действия// Психологическая наука и образование. 2006. №1. С.12-20

5. Сильченкова Л.С. Правила чтения букв русского алфавита // Начальная школа 2009. № 6. С.107-112

6. Сильченкова Л.С. Теория и история отечественной методики обучения грамоте и букваристики: учебное пособие. М.: МГПУ, 2017. 172 с.

Копейкина А.Д.

студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: kopeykina1199@yandex.ru

Попихина Е.И.

студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: elizaveta.popikhina@yandex.ru

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБЛАСТИ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

В данной статье рассматривается роль актуальных информационных технологий в области литературного чтения у обучающихся в начальной школе. Информационные технологии имеют много возможностей для реализации восприятия информации младших школьников в процессе обучения. Применение технологий показало, что повышается познавательная активность учащихся. Информационные технологии имеют много возможностей для реализации восприятия информации младших школьников в процессе обучения.

Ключевые слова: информационные технологии, литературное чтение.

В настоящее время трудно представить современный урок без использования информационных технологий. Они применяются на любом этапе урока: при проверке домашнего задания, на этапе целеполагания, при повторении, при открытии нового знания, закреплении полученного материала, на этапе самостоятельной работы и т.д.

Информационно-коммуникационные технологии — это педагогические технологии на основе применения новых и новейших информационных средств (Селевко Г.К.).

Основная задача информационных технологий состоит в стремлении к достижению нового и лучшего качества образования, которое меняется в быстро развивающихся социальных и экономических реалиях, в развитии творческих способностей и повышении мотивации младших школьников. [2].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования выдвигает условие педагогам начальных классов: применять на уроке актуальные педагогические технологии, которые способствуют развитию творческого мышления, увеличению производительности, концентрации внимания, повышению мотивации и качества знаний.

В связи с этим условием учитель начальных классов обязан применять информационные компьютерные технологии на уроках, например, литературного чтения в таких педагогических целях, как:

- развитие коммуникабельности между учителем и обучающимися;
- подготовка младших школьников к социальной жизни;
- развитие информационного прогресса.[2]

На уроке литературного чтения информационные технологии актуальны и помогают обучающимся образно представлять произведение. Использование данных технологий на уроках помогает формировать у младших школьников мотивацию к чтению, многократно увеличивает творческий и интеллектуальный потенциал.

Использование компьютерных технологий облегчает труд учителя, позволяет автоматизировать процессы, которые занимают огромное количество времени педагога, не оставляя место творчеству, также, компьютер является дополнительным, а в настоящее время уже и основным источником информации, дает замечательную возможность менять формы урока и методы обучения. Применяя инновационные компьютерные технологии на уроках, необходимо помнить о проведении динамических пауз и зарядке для глаз.

Использование ИКТ можно представить в виде следующих работ:

- Презентация. Во-первых, может являться логической структурой урока (может использоваться на каждом этапе урока). Во-вторых, презентацию можно включить в занятие при знакомстве с писателем и его биографией, применить иллюстративный материал, связанный с жизнью и творчеством изучаемого автора, узнать интересные факты из его жизни. При знакомстве с творчеством того или иного автора применяются Интернет-ресурсы, в которых изображены редкие фото детства, портреты, а также рукописные работы. Это помогает обучающимся более углубленно познакомиться с

биографией писателя. Презентация помогает педагогу раскрыть свои творческие способности, избежать формального подхода в проведении урока.

- Видеоматериалы. Мультфильмы, видеофрагменты, аудиозаписи помогают обучающимся развивать эмоциональную сферу, творческое воображение и помогают уяснить основной замысел автора. Эти информационные технологии актуальны при изучении поэтов и их произведений (Например, стихотворение о весне). На уроке литературы во время изучения различных произведений, ученики могут посмотреть экранизацию прочитанного, сравнить способы передачи информации, предложить собственные идеи для фильма или мультипликации. Экранизация произведения даёт возможность на уроках использовать наиболее значимые эпизоды фильма. Это формирует умения прочувствовать настроение, определить характер героев, повышает мотивацию обучения.

- Интерактивные задания. Их можно использовать на этапе проверки домашнего задания, на этапе целеполагания (ребусы), на этапе получения новых знаний и, также, на этапе закрепления и обобщения (например, создать интерактивное задание на платформе LearningApps.org и т.д.). Задания в таком формате вызывают интерес и яркое желание поскорее его выполнить, в отличии от заданий из учебника, которые, к сожалению, в большей степени отвращают детей от изучения материала. Интерактивные задания, на наш взгляд, актуальнее в современном мире, так как все становится компьютеризированным, вся учеба, вся жизнь – это новые реалии, которые нужно принимать и с которыми нужно учиться жить.

Абсолютное познание темы осуществляется не только в проделанной классной работе, но и в самостоятельном выполнении младшими школьниками заданий дома. Дети с интересом ищут информацию и готовят различные сообщения, доклады, составляют буклеты. В этом случае компьютер является информационно-обучающим пособием.

Таким образом, применение современных информационно-коммуникационных технологий в начальной школе активизирует когнитивные потребности обучающихся для осуществления усовершенствования познавательных процессов и личностных качеств.

Использование ИКТ позволяет решать ряд прикладных задач по улучшению учебного процесса, позволяет реализовывать принцип наглядности, повышает активность обучающихся через включение их в различные виды деятельности, активизирует творческий потенциал детей, включает младших школьников в пространство современного информационного общества, развивает их мотивацию, что влияет на повышения качества образовательного процесса.

Исходя из вышесказанного, можно убедиться в том, что использование инновационных педагогических технологий идет лишь на пользу всем: и учителям, которые автоматизируют свою деятельность, развивают творческие

способности, повышают интерес к предмету и обучающимся, которые, в свою очередь повышают коэффициент полезного действия, развивают свои интеллектуальные способности, развиваются в ногу со временем и социализируются.

Приведем пример конкретного урока литературного чтения по программе «Школа России» для обучающихся во втором классе для того, чтобы показать необходимость внедрения информационных технологий, как минимум для повышения желания учиться, для включенности каждого обучающегося в урок, для развития интеллектуальных способностей и повышения коэффициента полезных действий каждого, чтобы показать, уместность ИКТ на каждом этапе урока. Для полной детализации возьмем предположительную тему урока по литературному чтению «Александр Сергеевич Пушкин» и попробуем примерно рассмотреть возможности ИКТ на каждом этапе урока. [1].

Организационный момент: открыта презентация с текстом речевой разминки или к тексту может добавляться аудио-сопровождение, для облегчения произношения сложных сочетаний. (Уже на этом этапе можно проследить включенность учеников на уроке, проконтролировать выполнение упражнений).

Актуализация знаний и постановка цели: на данных этапах происходит знакомство с Александром Сергеевичем Пушкиным, с местом жительства, с его детством, с характером, с образованием, с увлечениями, с друзьями, с семьей поэта, с самыми известными произведениями, с достижениями, с неудачами, с нелепыми случаями и интересными фактами из жизни великого писателя посредством видеофильмов, изображений из Интернета и аудио-рассказов, которые ясно формируют представление о Пушкине. Полученная информация обязательно сохранится в памяти младших школьников, если подобрать интересный материал.

Безусловно, не стоит забывать о гимнастике для глаз, которую обязательно необходимо выполнять и на время отключать проектор для отдыха глаз. В это время возможна активная беседа с классом об уже известных произведениях А.С. Пушкина и выполнение устного задания, переключение внимания на работу с учебником.

Физкультминутка: младшим школьникам в разы интереснее повторять движения не за учителем, а, например, за персонажем их любимого мультфильма. Учитель без проблем может предоставить такую возможность и провести физкультминутку под музыкальное видео. Еще один пример использования ИКТ на данном этапе: включить позитивную музыкальную композицию, которая поможет взбодриться, отдохнуть и поднять настроение каждому ученику.

Изучение нового материала: конечно, работа с учебником – важная часть урока, но, на наш взгляд, эффективнее вывести этот же текст учебника в

презентацию и открыть его на проекторе, где все будут видеть: на каком этапе происходит работа. Также, для первого прочтения текстового материала, актуально аудио-воспроизведение, которое сформирует представления о изучаемом материале, покажет, как правильно читаются сложные слова.

Закрепление изученного материала: необходимо подготовить младшим школьникам вовлекающие интерактивные задания, которые позволят проверить усвоение полученного материала и помогут запомнить важные моменты урока, разовьют коммуникативные навыки. Эти задания также повысят мотивацию изучать эту тему дальше, углубить школьный материал.

Помимо предложенного материала существует еще огромное количество интерпретаций использования информационно компьютерных технологий на уроке литературного чтения.

Применение новейших технологий формирует интерес обучающихся младших школьников к теме урока, вовлекает, помогает фантазировать и развивать творческий потенциал, развивает коммуникативные способности как с учителем, так и со сверстниками, социализирует детей, увеличивает интеллект. А для учителя использование информационных технологий ведет к развитию, социализации, нахождения общего языка с учениками, автоматизирует некоторые процессы, в связи с чем увеличивается время творчество, что очень важно и ценно.

Список литературы

1. Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г., Голованова М.В. и др. Литературное чтение. Учебник. 2 класс. В 2-х частях, 1 часть. 2018.
2. Гебекова А.Н. Использование информационных технологий на уроках литературного чтения как один из способов формирования ключевых компетенций младших школьников и повышения их познавательной активности // Обучение и воспитание: методики и практика. 2014. №16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionnyh-tehnologiy-na-urokah-literaturnogo-chteniya-kak-odin-iz-sposobov-formirovaniya-klyuchevyh-kompetentsiy> (дата обращения: 15.03.2022).

Тимурзиева А.Б.

студент бакалавриата ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: aminas2001@mail.ru

Петрова В.И.

студент бакалавриата ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: deadriss@list.ru

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена одному из актуальных на сегодняшний день методов обучения иностранному языку в начальной школе – игровому методу. Авторами излагаются различные взгляды и трактовки ученых и педагогов о понятиях игровой деятельности и игры; раскрывается обобщенная версия понимания данных понятий; указываются варианты включения игровой деятельности в образовательный процесс в рамках изучения английского языка в начальной школе. На основе научной литературы определяется польза современного метода игры на занятиях по английскому языку при развитии речевых навыков и формировании элементарной коммуникативной компетенции как одной из важнейших целей изучения языка и описываются возможности применения игровой деятельности в контексте изучения английского языка обучающимися младшего школьного возраста. Авторами раскрывается важность использования активных методов обучения языку, оказывающих благоприятное влияние на развитие готовности и способности обучающихся взаимодействовать, используя иноязычную речь; предлагаются некоторые виды игр, способствующих преодолению языкового и психологического барьера при формировании речевых умений и навыков. Представленные в статье дидактические игры могут быть рекомендованы для использования на начальном этапе обучения английскому языку детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: игровая деятельность, игра, речевые навыки, младшие школьники, английский язык.

При рассмотрении современного процесса обучения может быть выделена одна из приоритетных целей изучения иностранного языка в начальных классах, которая заключается в формировании элементарной коммуникативной компетенции школьника путем реализации различных видов речевой деятельности. Формирование данной компетенции как способности школьника вступать в иноязычное общение в различных формах может быть реализовано в начальной школе с помощью игровой деятельности, являющейся актуальной в контексте поиска эффективных методов, которые бы в полном объеме способствовали достижению поставленных учебных

целей и задач. Поиск новых методов обучения иностранному языку продиктован необходимостью более эффективно вовлекать младших школьников в образовательный процесс, чем в существующей практике. Введение игровой деятельности будет способствовать решению данной задачи, поскольку, согласно концепции Л.С. Выготского, в младшем школьном возрасте учебная деятельность становится главной, однако игровая деятельность остается одной из опорных в этот период. Поэтому применение дидактических игр будет способствовать мягкому переходу от одной ведущей деятельности к другой.

Помимо изучения игровой деятельности в отечественной психологии таким выдающимся ученым, как Л.С. Выготский, считавшим игру одной из форм социализации, переработкой пережитых ребенком впечатлений и жизненного опыта, которые позволяют на их основе построить «мнимую» ситуацию, раскрывающую всевозможные познавательные процессы [1, с.200-205], понятие игровой деятельности и игры в рамках образовательной среды рассматривается различными современными педагогами.

Согласно М.В. Кларину, игра представляется как комплексный социокультурный феномен с особенностями самопроизвольности, отсутствия практической направленности и ориентации на результат. Сравнивая данное понятие с «явлением внутренне противоречивым» – дидактической игрой, которая, как правило, организовывается с целью рассмотрения и изучения того или иного учебного материала, автор указывает на противоречие между правилами обычной игры и дидактической [3, с.254-255]. Игра трактуется Н.А. Минтиновой как регулятор жизненного опыта, позиций, в процессе которой открываются различные способности обучающегося [4, с.15]. По мнению С.А. Ереминой игровой процесс описывается как влиятельный инструмент, синтезирующий в себе множество методов активного обучения при изучении иностранного языка и способствующий произвольному запоминанию обширного блока учебной информации [2, с.59].

Если сделать обобщение всех вышеперечисленных определений игры и игровой деятельности, то можно сказать, что под данным понятием подразумевается процесс моделирования некоторой ситуации с целью получения и усвоения общественного опыта, развития определенных навыков и овладения применением способов осуществления предметных действий. Наблюдая за ходом игры, педагог может проследить действия обучающихся, символически выражающих бессознательные мотивы и тенденции.

По данным научной литературы, младшие школьники лучше усваивают языковые особенности иноязычной речи в случае использования игровых технологий, то есть процесс изучения языка представляется как спонтанный вид активизации лексических единиц в ходе игровой деятельности [2, с.61]. Проведение уроков по английскому языку посредством геймификации, являющейся частью игровой деятельности и преследующей цель вовлечения

обучающихся в образовательный процесс через использование игровой модели поведения, способствует организации общения обучающихся друг с другом и с педагогом, повышению мотивации изучения английского языка, преодолению языкового и психологического барьера при общении на иностранном языке; влияет на развитие всех познавательных процессов; сказывается на результатах обучения и повышает общую языковую подготовку младших школьников [4, с.16; 5, с.10].

Действительно, игра на уроках английского языка является продуктивным и действенным инструментом, служащим активизации грамматического и лексического материала, выработке умений грамотного произношения и развитию навыков устной монологической и диалогической речи, что непременно оказывает положительное влияние на формирование коммуникативной компетенции, в рамках которой проявляется готовность и способность обучающегося вступать в общение с носителями изучаемого языка в доступных ситуациях.

Игры могут быть использованы на различных этапах работы над языковым материалом (первичное знакомство, актуализация, отработка и закрепление языковых единиц и лексических блоков). Безусловно, содержание игр напрямую зависит от педагогических целей и изучаемой темы. Рассмотрим некоторые примеры игр, которые можно применять на уроках английского языка при формировании речевых навыков младших школьников.

1. Игра «Ask me»

Цель: отработать навык элементарной коммуникации на основе простых фраз и подбора вопросов к заданным ответам.

Содержание: на доске представляется плакат с нарисованным человеком и его именем. Вокруг человека находятся ответы на вопросы, которые дети должны будут сформулировать и дать развернутые ответы от лица нарисованного человека.

2. Игра «Two truths and a lie»

Цель: научиться формулировать простые утвердительные предложения о себе.

Содержание: игра может проводиться в устной форме. Одному из участников игры необходимо сформулировать на английском языке три факта, основанных на личном опыте и информации о себе (хобби, интересы, уникальные качества участника и т.д.). Один факт из названных трех должен быть ложным, остальные два – истинными. Задача остальных обучающихся заключается в отгадывании ложного факта и его озвучивании. Эстафета переходит к тому, кто угадал неправдивое утверждение.

3. Игра «The spy»

Цель: научиться формулировать предложения по темам «Общественные места», «Города», «Мой дом».

Содержание: для одного раунда игры учитель заранее подготавливает карточки по количеству учеников в классе. Если предположить, что в классе пятнадцать человек, то двенадцать карточек будут содержать, с одной стороны, название места, необходимого для повторения темы (например, для повторения темы «Мой дом», учитель может написать на карточках слово «Кухня»). Три карточки из пятнадцати не будут содержать в себе информацию о месте, на них будет написано «Шпион». После того, как все получили свои карточки, ученики садятся в круг, не называя, что им выпало, и начинают задавать друг другу наводящие вопросы, связанные с местом, указанным на карточках. Задача тех, кому достались карточки с названием места, задавать вопросы так, чтобы вычислить «шпионов» и отвечать так, чтобы не подсказать им место, в то время как задача «шпионов» отвечать на вопросы так, чтобы другие игроки не поняли, что они не знают, о каком месте идёт речь, и одновременно пытаться понять, какое место выпало другим игрокам. Поскольку каждый играет сам за себя, победителями можно считать тех, кто нашёл хотя бы одного шпиона, или шпиона, который догадался, о каком месте идёт речь до того, как его обнаружили.

4. Игра «Pictionary»

Цель: совершенствовать речевые навыки путем активизации словаря младших школьников.

Содержание: учитель организует деление класса на команды. Перед детьми устанавливается коробка с карточками, на которых написаны слова на английском языке. Один из представителей каждой команды вытягивает из бокса одну из карточек. В его задачу входит воспроизведение слова на доске в виде изображения. Участники команды данного игрока должны отгадать, что было записано на этой карточке путем озвучивания своих предположений. Также игра может быть проведена в виде парной работы: один – описывает картину, второй – пытается ее воссоздать по описанию.

5. Игра «The Mime»

Цель: повторить лексику по определенной теме, грамматический материал (Present Continuous, предлоги, глаголы), который должен быть использован в простейших синтаксических конструкциях и фразах.

Содержание: перед игрой учитель записывает либо иллюстрирует на карточках определенные действия, которые может выполнять человек (играть в компьютерные игры, пить воду, делать домашнее задание, мыть посуду, спать и др.) и помещает эти карточки в секретный мешочек. Один обучающийся выходит и встает перед классом, показывая это действие с помощью мимики, жестов и движений. Задача остальных участников игры – узнать, о каком действии идет речь. Дети высказывают свои предположения только на английском языке, а человек, который отгадал фразу, выходит и становится следующим мимом.

Все вышеперечисленные игры могут быть апробированы на уроках английского языка в начальной школе. Данные игры способствуют совершенствованию разговорной речи, формированию и развитию речевых навыков младших школьников, практике английского говорения в увлекательной и нескучной форме, являясь эффективным дополнением в сложившейся традиции преподавания иностранного языка.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что включение игровой деятельности в процесс обучения позволяет решать важные методические задачи по вовлечению младших школьников в учебный процесс, повышению мотивации изучения английского языка, раскрытию и проявлению всесторонних качеств и способностей обучающихся; проводить уроки английского языка эффективно, результативно и увлекательно; формировать и развивать у обучающихся речевые умения и навыки, которые позволяют общаться на иностранном языке в пределах изучаемого в начальной школе иноязычного материала. Исходя из этого, мы можем утверждать, что игра является таким вариантом активной деятельности, где открывается возможность для создания речевой ситуации в максимально приближенных к общению с носителями иноязычной культуры условиях.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: «Смысл», 2005. 512с.
2. Еремина С.А. Использование элементов игры на уроках иностранного языка/ С.А. Еремина, К.С. Мещеряков// Педагогическое образование в России. 2019. №4. С. 58-63.
3. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. Монография. 2-е издание. М.: Луч, 2018. 640 с.
4. Минтинова Н.А. Современный урок. Использование игрового метода обучения на уроках английского языка младших школьников/ Н.А. Минтинова, И.В. Кускова// Национальная ассоциация ученых. 2020. №60-1(60). С. 15-18.
5. Поняева Н.В. Использование игровых методов для совершенствования навыков устной речи на уроках английского языка//Научное обозрение. Международный научно-практический журнал. 2017. №3. С.10.

Тихонова Н.М.
студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
E-mail: 0511star@mail.ru

ПРИЕМ СРАВНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Целью данной статьи является анализ приема сравнения и выявление его положительных сторон, а также его влияния на развитие познавательной деятельности младших школьников на уроке литературного чтения. Также в статье представлены примеры работы с обучающимися 3 класса при сравнении басни Эзопа «Ворон и лисица» и басни И. А. Крылова «Ворона и лисица».

Ключевые слова: басня, прием сравнения, младшие школьники.

Прием сравнения является одним из приемов логического мышления, а, следовательно, важен для формирования универсальных учебных действий у школьников. Также данный прием необходим для усвоения ребенком и предметных знаний, в частности. Именно сравнение помогает ребенку усваивать и запоминать учебный материал, а также формировать и развивать мышление ребенка.

А. К. Артемов определяет сравнение как прием интеллектуальной деятельности, направленный на выявление сходного и различного в данных объектах. Он является одной из основных операций мышления. В обучении выступает важным приемом познавательной деятельности учащихся.

В процессе обучения этот прием позволяет ученикам усваивать учебный материал во всем многообразии его свойств и признаков, так как благодаря сравнению предметы и явления изучаются с их сходных и различных, общих и особенных признаках, у учеников формируются наглядные образы изучаемого.

Таким образом, учебная деятельность учеников протекает на таком уровне сознательной активности и осмысливания изучаемого материала, который укрепляет память и внимание учащихся.

Важность приема сравнения при обучении младших школьников определяется тем, что часть терминов и понятий объясняются ученикам впервые именно при работе с данным приемом, и их усвоение в большей степени опирается на систему уже известных родственных понятий, и даже не столько на их определение, сколько на сравнение реальных объектов. В результате сравнения ученики выделяют признаки, которые важны для того, чтобы раскрыть сущность понятия, находят особенное и общее. Также на высоком уровне протекают обобщение и абстрагирование.

Данный прием можно реализовывать на всех предметах в начальной школе, в частности и на уроке литературного чтения. На данном уроке он поможет детям более глубоко вникнуть в сюжет произведения, научиться вдумчиво читать и сопоставлять несколько произведений, имеющих сходность в сюжете.

Как можно использовать прием сравнения на уроке литературного чтения? Рассмотрим ситуацию сравнения двух произведений одной тематики между собой. Для работы были выбраны 2 басни: «Ворон и лисица» Эзопа и «Ворона и лисица» И. А. Крылова, который изучаются в 3 классе.

Для того, чтобы на уроке сравнить два этих произведения, их следует изучить с учениками в классе последовательно и таким образом, чтобы у детей было время на анализ каждой басни соответственно. После того, как дети тщательно изучат на уроке отдельно каждую из этих басен, можно приступить к их сравнению по уже заранее заготовленным критериям, т. е. выявить сходное и различное (образность языка, форма изложения: проза/стихотворная, ключевые элементы произведения и др.). На этом этапе учитель может действовать по одному из двух сценариев в зависимости от уровня подготовленности обучающихся.

Если обучающиеся ранее на уроках занимались сравнением произведений, то в этом случае у учителя есть много способов, чтобы организовать занятие. Рассмотрим один из них. Учитель предлагает ученикам заполнить коллективно пустую схему или таблицу, где параллельно по нескольким (не по всем возможным) критериям ученикам предлагается сравнить изученные басни. Критерии могут быть следующими: название, действующие герои, форма изложения). После того, как данные ячейки таблицы будут заполнены, предлагается более интересная, но в то же время трудная работа. Теперь ученикам нужно предложить собственные критерии и сравнить басни по ним. Чтобы подвести обучающихся в такой работе, можно организовать работу класса с применением технологии «мозгового штурма». Задать вопрос «Чем отличаются данные басни?». Выписать на доску все варианты учеников, а после чего назвать к каждой идеи критерий, на основании которого она выдвинута. Например, идею «в басне Крылова есть эпитеты, а в басне Эзопа их нет» можно отнести к критерию «использование эпитетов». После того, как все возможные критерии будут названы, следует проверить их на возможность объединения. Например, идеи «в басне Крылова есть эпитеты, а в басне Эзопа их нет» и «в басне Крылова есть олицетворение, а в басне Эзопа его нет» можно объединить и отнести к критерию «использование средств художественной выразительности».

Если ученики уже очень хороши в сравнении произведений, и такой вид работы не вызывает у них затруднений, то здесь работу можно организовать следующим образом. Учитель озвучивает задание (сравнить две басни по критериям, составленным самостоятельно), и ученики работают

индивидуально. После завершения заполнения собственных таблиц ученики по очереди (по одному критерию выписывают на доску) заполняют общую таблицу. Когда ни у кого из учеников не останется дополнений критериев, целесообразно организовать коллективную работу на уточнение критериев.

Если же в классе ранее не проводилась подобная работа по сравнению произведений, то давать ученикам задание на разработку собственных критериев нецелесообразно, т. к. данный вид деятельности займет много времени, а ожидаемых результатов не принесет, т. к. даже выполненная работа будет проведена не учениками, а учителем, ведь обучающиеся без примера не смогут предлагать критерии для сравнения, потому что у них нет такого опыта. Дети могут действовать не только по схеме учителя, но и предлагать свои критерии, по которым можно сравнить эти басни, однако учитель должен следить за адекватностью предлагаемых вариантов. Для реализации такого урока учитель может продумать различные формы взаимодействия с детьми, которые бы соответствовали развитию/настроению детей в классе.

Ниже приведен пример готовой таблицы, полученной в результате сравнения двух басен: «Ворон и лисица» Эзопа и «Ворона и лисица» И. А. Крылова.

Таблица 1

Критерий сравнения	«Ворон и лисица» Эзопа	«Ворона и лисица» И. А. Крылова
1. Название	Ворон и лисица	Ворона и лисица
2. Действующие герои	Ворон и лисица	Ворона и лисица
3. Форма изложения	Проза	Стихотворная
4. Использование средств художественной выразительности	Очень мало	Богатство средств выразительности
5. Сюжет	Одинаковый	Одинаковый
6. Образ ворона / вороны	Олицетворяет человека, который может легко поддаваться на провокации и убеждения, которого часто обманывают	Олицетворяет человека, который может легко поддаваться на провокации и убеждения, которого часто обманывают
7. Образ лисицы	Она находчивая, ласковая, коварная и рассудительная	Она находчивая, ласковая, коварная и рассудительная, имеет чувство юмора
8. Кто рассказчик?	Автор	Прямая речь героев

9. Мораль	Басня уместна против глупого человека	Басня уместна против глупого человека
10. Высмеиваемые пороки	Падкость на лесть, глупость и доверчивость, алчность, хитрость, льстивость и подлость	Падкость на лесть, глупость и доверчивость, алчность, хитрость, льстивость и подлость
11. Лакомство	Мясо	Сыр

При использовании такого метода на уроке литературного чтения учитель может делать выводы об успешности прочтения произведений детьми: если ребенок может сравнить произведения по заданным учителем критериям, а также предлагает свои, которые являются подходящими, то это говорит о глубоком и осмысленном прочтении произведений; однако, если такие задания учителя вызывают трудности у ребенка, он не может вспомнить даже самые «яркие» детали произведения, то тут учитель может усомниться в качественном прочтении учеником задаваемых произведений. Как правило, дети не любят тесты и контрольные, а применение такого метода в удобном для детей и учителя формате, который он выбирает сам, поможет проверить уровень усвоения детьми произведений без лишних негативных эмоций.

Прием сравнения помогает повысить творческую активность обучающихся и развивать познавательную деятельность; помогает овладеть таким важным приемом мышления, как выделение существенных и несущественных признаков, который являет базовым и нужен для дальнейшего обучения в старших классах; прием сравнения помогает овладеть операцией анализа.

Список литературы

1. Крылов И. А. / Басни— «Росмэн», 2016 — (Внеклассное чтение (Росмэн))
2. Эзоп Басни Эзопа. - Москва: Наука, 1968. - 322 с.

ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА МЕГАПОЛИСА

Антонова А.В.

*доцент, д.п.н., профессор кафедры дошкольной педагогики, ФГБОУ ВО
«Московский педагогический государственный университет (МПГУ)»*

E-mail: av.antonova@mpgu.su

Ходакова Н.П.

доцент, д.п.н., профессор ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ И ЦИФРОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В статье рассматривается понятие парадигма в науке и особенности формирования новой педагогической парадигмы, актуальные проблемы профессионального педагогического образования

Ключевые слова: парадигма, педагогическая парадигма, профессиональное образование, педагогическое образование

Развитие образования тесно связано с историей государства и общества. В определенный период развития общества возникают новые подходы к образованию и воспитанию, исходя из состояния общественного развития.

Т. Кун считает, что «парадигма есть совокупность научных достижений, теорий, признаваемых всем научным сообществом в определенный период времени».

Парадигма выступает как модель постановки решения проблем общества на данном этапе. Парадигма опирается на научные исследования в определенной области. Парадигма четко показывает мир, его проблемы и их решение.

Утвердившаяся в научном сообществе парадигма первоначально содержит лишь наиболее фундаментальные понятия и принципы и решает лишь некоторые важнейшие проблемы, задавая общий угол зрения на природу и общую стратегию научного исследования.

Таким образом, чтобы выдвинуть новую парадигму, нужно глубоко познать историю, историю науки, погрузиться в область исследуемой наукой.

Т.Кун показывает, что парадигма строится на основе анализа фактов, их уточнения, которые подтверждают парадигму; определение проблем для решения; выяснение тенденций, уточнение формулировки парадигмы.

Рассмотрение парадигмы педагогического образования на научной основе предполагает определение тенденций развития образования, фактов, подтверждающих ее необходимость, выделение проблем и определения путей их решения, конкретизация содержания профессиональной подготовки

специалиста в условиях высшего образования и разработки теоретической модели профессиональной подготовки педагога дошкольного образования.

Роль и значение образования в той или иной степени признавались всегда. Нынешние системы образования формируют возможности будущего.

На современном этапе идет процесс изменения педагогической парадигмы с учетом цифрового пространства. Интернет и ИКТ коренным образом меняют подходы к организации образовательного процесса всех уровней образования. Однако педагогическое сообщество упускает этот вопрос как важный, методологический вопрос. Мы получаем предложения об изменении набора компетенций, их содержания, а также макеты образовательных программ учебных планов от подразделений, которые не проводили анализа исследований по данным направлениям, в основном, эти предложения носят умозрительный, поверхностный характер без учета развития науки, ее методологии. Поэтому мы получаем сырые рекомендации от разных подразделений как министерства, так и вуза, которые при реализации вызывают не только трудности (т.к. оторваны от реальности), но прямо противоположные реалии.

Происходящие в мировом обществе изменения показывают, что наша педагогическая система подвергается, уже давно, давлению. Начиная с 80-90-х годов XX века нам предлагают переход на новую систему подготовки профессиональных кадров. К чему это привело мы все видим- нет нужных специалистов ведущих отраслях промышленности и науки, содержание знаний поверхностны. Мы нарушили основные требования учета интересов своих, государственных в вопросах образования. Упущена линия воспитания подрастающего поколения, ведь давно известно, что в наиболее ярко это проявляется в кризисные периоды развития общества.

Сегодня, когда стоит вопрос существования России как самостоятельного государства, мы осознали свои или еще осознаем ошибки, просчеты в образовании, воспитании. Это проявляется в отношении молодежи к соцсетям, закрытию отдельных платформ, а также плачи по блогерам, поведение деятелей культуры на фоне современных событий и т.п. Важно понимать куда пойдет культура, образование на современном этапе — это стратегические вопросы. Государственное образование должно готовить граждан к служению своему Отечеству. Поэтому современному российскому обществу и его образованию нужна новая педагогическая парадигма, которая опирается на традиционные ценности общества, воспитание подрастающего поколения на истинных ценностях, проверенных поколениями людей.

Исторически в образовании, в частности в Европе, долго господствовала классно-урочная система обучения, которая получила описание у Я.А. Коменского. В воспитании идея всестороннего воспитания, четко сформулированная в Древней Греции до XX века оставалась незыбливой. В нашей стране система образования и воспитания активно реформировалась

Петром Первым. Именно тогда были заложены основы начального и профессионального образования в России, построенные на лучших традициях европейского образования, но всегда подчеркивалась народность, патриотизм в нем.

Учителя всегда были проводниками государственной политики, поэтому и компетенции, которые вкладываются в современные учебные планы, должны соответствовать государственной политике, а не интересам узкой группы ученых, чиновников, нести идеи мира, любви к Отечеству, уважения к человеку, любви и добра.

Ключевая тема сегодня- каково должно быть содержание образования, какие компетенции включать в себя.

Возможно не нужно сегодня вообще говорить о компетенциях и особенно их прописывать как в планах, так и программах дисциплин. Возможно нужно возвратиться к традиции нашего образования- когда четко ставились общие задачи образования и воспитания, без нормирования, без тупейного прогнозирования их формирования, когда все четко понимают- в группе или классе 30 личностей, у каждой свой темп развития, формирования и предпочтений. И все наши формулировки компетенций, привязки их к спланированным заданиям и т.п., становится формальным, отнимает массу времени у педагогов. А дети, студенты в это время спокойно сидят в соцсетях, читают, слушают и смотрят интересные, яркие ролики и читают информацию. А где учителя, родители. А они или пишут программы, проверяют массу заданий в электронном виде, готовят за детей задания.

Это еще не весь спектр проблем современного образования и воспитания, можно отдельно рассмотреть и задать вопрос- кому и зачем нужно было создавать программу воспитания, когда исторически в нашей стране образование и воспитание были едины и решали одни задачи.

На протяжении двадцатого века в России господствовала учебно-дисциплинарная модель, затем в 90-е годы появляется личностно-ориентированная модель, а какая модель сейчас. Время идет, а ничего не выдвинуто, не сформулировано и необоснованно. А это приводит к тому, в нашей системе образования и воспитания появляется брешь, которую заполняют Интернет, инородная нам культура и ценности.

Поэтому формулировка новой модели- парадигмы является важной и актуальной. Анализ общества, развитие цифровых технологий показывает, что новая парадигма должна базироваться на базовых ценностях нашего общества и учитывать информационное развитие мирового общества. Предлагается следующая парадигма- ценностно-информационная. Она четко прослеживается как в мировом сообществе, так и в нашей стране.

Таким образом, наша перспектива – сочетание ценностей и информации в образовании и воспитании. Возможно нужно отойти от компетенций, а четко определить задачи, возвратиться в термин методика и отойти от термина

технология в образовании и воспитании подрастающего поколения. Изменить подход к структуре учебных планов, подбору дисциплин, четкой практико-ориентированной профессиональной подготовке специалистов, вернуть подготовку специалистов в педагогическое образование, начать создавать педагогические технопарки для практической подготовки педагогов. Необходимо пересмотреть профессиональную подготовку педагогов- она должна быть более универсальной и профильной, в том числе и для дошкольного образования.

Возможно, наступило время рассматривать воспитание и образование детей от рождения до 10 лет, как показывает практика нужны специалисты разного профиля, профессиональной деятельности, нужна специализация- как у врача- врач общей практики и узкий специалист. Нужен просто педагог общей подготовки и педагог с профильной подготовкой. Это требует пересмотр всей системы профессиональной подготовки педагогических кадров и эти задачи нужно решать уже сегодня, завтра будет поздно, мы упускаем поколения детей, которым жить и служить России.

Список литературы

1. Антонова А. В. Развитие парадигмы профессионального и педагогического образования в современных условиях /Современные гуманитарные исследования. 2013. № 6 (55). С. 105-108.

2. Антонова А. В., Ходакова Н. П. Особенности подготовки педагогов к сопровождению одаренных детей/ Артемовские чтения «Продуктивное обучение: опыт и перспективы» : материалы XIII Международной научной конференции (Самара, 25–27 февраля 2019 года) [Электронный ресурс] / ред. коллегия : Л. В. Лысогорова (отв. ред.), С. П. Зубова, Н. И. Вьюнова, Н. Г. Кочетова и др. С. 12-18

3. Антонова А. В., Виштак Н. М. Информационные технологии как базовый компонент инноваций в образовании // Преподаватель XXI век. 2010. Т. 1. №3. С. 22-25.

Копетей Е. А.

студентка ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: kopetey01@mail.ru

Беляева Л. Д.

студентка ГАОУ ВО МГПУ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ ИНФОРМАТИКИ

В данной статье рассматривается проблема патриотического воспитания в современной школе. Рассказывается, как на уроках

информатики сформировать у детей патриотические чувства и вызвать интерес к истории и жизни нашего народа. Более подробно охарактеризована работа с известными интернет-платформами.

Ключевые слова: информационно - коммуникационные технологии, патриотическое воспитание, информатика.

Патриотическое воспитание во все времена является важной и неотъемлемой частью воспитательного процесса. Потому что общество осознает, что отсутствие хорошей системы патриотического воспитания может привести к серьёзным проблемам в любом государстве. Дети - наше будущее. Патриотическое и гражданское воспитание школьников одна из основных задач современной школы. Школьный возраст является наиболее подходящим для формирования чувства любви к Родине, ответственности, активной жизненной позиции.

Сейчас вследствие развития информационно-коммуникационных технологий, процесс воспитания у детей патриотизма становится более ярким и интересным. Перед каждым учителем открываются новые возможности организации данного процесса, особенно перед учителями информатики. ИКТ позволяют познакомить детей с историей, культурой и природой нашей страны более полноценно.

Одна из главных составляющих патриотизма — идентификация человека с образами (страны, народа, культуры) по принадлежности и похожести. Поэтому мы считаем, что процесс патриотического воспитания необходимо так же строить на эффекте проживания школьником ярких впечатлений, связанных с той или иной частью нашей истории или культуры. Такую возможность предоставляют ИКТ исторического содержания. Различные фильмы, компьютерные игры, мультфильмы, онлайн-платформы и интерактивные выставки. Учащиеся могут попробовать себя в различных ролях и профессиях, при этом путешествуя во времени. Эмоциональность и масштабность, возможность стать героем и пережить увлекательные события обеспечивает привлекательность патриотизма для школьников.

Давайте обратимся к самым интересным и популярным ИКТ нашего времени. Которые помогут развивать способности ребёнка в разных образовательных сферах, при этом соблюдая игровой формат.

Tinkercad — это online-сервис и среда моделирования для работы с 3D объектами и электронными схемами. Главными особенностями являются: онлайн-платформа, открытость, бесплатный доступ, большие функциональные возможности редактора, удобный интерфейс. [2, 21-22]

Дети с помощью данной платформы смогут создавать макеты различных исторических событий. От Крещения Руси, до первого полёта человека в космос. Создавать старинные улицы и целые города. Для достоверности ребята будут использовать различные литературные произведения и карты,

тем самым пробуя себя в роли реконструкторов. Данные работы после можно использовать для конкурсов или для разработки полноценных проектов. Например, проект «Красная площадь во все времена», где можно показать, как на протяжении всего времени менялась главная достопримечательность страны.

Так же данная платформа предоставляет нам возможность заниматься построением электрических схем, функционал которых можно виртуально проверять. Дети могут составлять различные цепи и писать программы, параллельно изучая достижения наших учёных, представляя себя в том промежутке времени, когда великие русские изобретения были так необходимы.

Скульптор — это ещё одна роль, в которой школьники могут себя испытать. Создать макет всеми известного памятника, звучит интересно. Или придумать свой памятник. Сконструировать модель памятника в честь героя или важного события нашего Отечества. Отличный способ выразить благодарность прошлому нашей Родины. Быть может, кто-то из ребят сможет выполнить эту миссию в будущем, выбрав профессию скульптора.

Scratch — это бесплатный язык программирования и одновременно программа, предоставляющая широкие возможности для создания игр и анимационных мультфильмов. Одним из главных достоинств среды программирования *Scratch*, является доступность и понятность абсолютно всем.

В процессе патриотического воспитания можно использовать различные способы работы с данным ресурсом. Например, дать детям возможность почувствовать себя мультипликаторами. Профессия мультипликатора очень востребованная и интересная. Учитель посредством данной работы научит и покажет ребятам, что через мультфильмы можно выражать свои патриотические чувства и высказывать своё мнение. Команда мультипликаторов может заниматься созданием мультфильмов на темы государственных праздников Российской Федерации. Также увлекательной работой будет являться, создание мультфильмов по великим произведениям русской литературы, можно использовать фольклор. [4, 51–60]

Далее дети могут попробовать себя в роли разработчиков компьютерных игр. Создание игры — это очень трудоёмкий и сложный процесс, который способен открывать и развивать различные способности учащихся. Примеры игр: «Путешествие по Москве», «Защитить Русь от набегов», «Мир танков» и т.д.

В процессе создания мультфильмов и игр дети будут изучать историю своей страны переживать её успехи и трагедии, что в дальнейшем будет сопутствовать формированию чувств патриотизма.

PowerPoint - программа подготовки презентаций и просмотра презентаций, являющаяся частью *Microsoft Office*. Умение работать в данной

программе необходимо в наши дни. Учитель информатики способен сделать процесс формирования данного умения полезным вдвойне, совмещая его с процессом патриотического воспитания.

Овладевая определёнными навыками использования PowerPoint ребята сами смогут разнообразить свою школьную деятельность. На уроках информатики у них появится возможность готовить материал для различных игр класса и школы. Например, разработать презентацию с русскими песнями всех времён для игры в «Угадай мелодию». Или приготовить вопросы для викторины в формате игры «Кто хочет стать миллионером», за основу взяв интересные факты о Родине. Также можно организовать игру «Что? Где? Когда?». В процессе данной работы учащиеся будут контактировать и с другими программами, научатся подбирать и оформлять полученную информацию. Разумеется, что перед детьми откроется большой спектр профессий, с которыми они познакомятся: продюсер, сценарист, ведущий, видеооператор и т.д..

Tik Tok, Instagram, YouTube — это самые известные социальные медиа, которые пользуются большой популярностью у подрастающего поколения. Работа на данных платформах однозначно способна вызвать у детей неподдельный интерес, а приобретённые навыки будут полезными и в дальнейшем.

При данной работе учащиеся будут планировать и создавать свой контент. Темы контента могут нести патриотический характер. Ребята смогут рассказывать о исторических событиях в новом формате. Можно затрагивать историю и жизнь родного края, устраивать социальные опросы, организовывать флешмобы, брать интервью у интересных людей, доносить важные новости, делиться своей проделанной работой. В Instagram можно создать канал для рекламы мультфильмов, которые будет создавать команда мультипликаторов. Или канал для демонстрации работ выполненных в Tinkercad, так труд ребят не останется незамеченным.

Социальные медиа позволяют сделать процесс патриотического воспитания захватывающим и незабываемым. Оценка со стороны будет поднимать мотивацию ребят. Это отличная возможность поделиться своей работой и получить отклик для дальнейшего развития. Такую возможность в столь широком формате могут дать только информационно-коммуникационные технологии.

Очевидно, что воспитание патриотизма — трудная задача, в процессе решения которой важно раскрыть зависимость между деятельностью одного человека и жизнью всех людей, пробудить у детей чувство сопричастности к великим векам истории родной страны, чувство гордости за величие России.

Главный вопрос, который играет большую роль в воспитании патриотизма - «А что могли бы сделать мы для нашей страны?». Именно этот вопрос должны научиться задавать себе ребята. Вследствие работы с ИКТ они

смогут прийти к таким ответам и решениям. Например, сконструировать свою модель памятника, создать свой мультфильм о подвиге нашей страны, разработать поучительную игру для младших ребят, организовать флешмоб к народному празднику в Tik Tok. На уроках информатики учащиеся знакомятся и пробуют себя в различных профессиях, что так же в дальнейшем принесёт пользу нашей Родине, подарит её новых достойных людей.

В заключение, хотелось бы сказать, что именно интересные и продуманные уроки информатики играют важнейшую роль в воспитании патриотизма, потому что у детей очень развит интерес к социальным сетям и компьютерным играм. Учитель обязан правильно использовать свои знания, соединяя их с новыми тенденциями и технологиями, чтобы сделать образовательный и воспитательный процесс более продуктивным.

Список литературы

1. Гладких А.И. Патриотическое воспитание на уроках информатики и во внеурочной деятельности (из опыта работы) // Педагогический поиск. - 2018. - №2. - С. 12–13.
2. Можаров М. С. Можарова А. Э. Обучение младших школьников 3D-моделированию // Сибирский педагогический журнал. - 2017. - №2. - С. 20–24.
3. Суслов М.Г. Государство как организатор патриотического воспитания и как ценность для патриотического воспитания // Альманах пермского военного института войск национальной гвардии. - 2021. - №3. - С. 143–154.
4. Торопова И. В. Методика обучения программированию в среде Scratch, ориентированная на формирование универсальных учебных действий. - 2016. - 65 с.

Бубякина А.В.

Студент бакалавриата ИППО ГАОУ ВО МГПУ

СОЗДАНИЕ ЕДИНОГО КОЛЛЕКТИВА ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ПРОВЕДЕНИЕ КТД: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

В статье рассматривается процесс коллективизации обучающихся начальной школы через проведение коллективно-творческих дел. Приведены исторические данные о методе КТД, а также смоделирована современная модель распределения ролей и обязанностей во время проведения КТД.

Ключевые слова: коллектив, младший школьник, коллективизация, КТД, начальная школа.

В наше время подающее большинство детей проживает в городах, достаточно больших городах. В современное время в мегаполисе дети становятся другими, не такими, какие были дети даже 10 лет назад. Это связано с тем, что сейчас век информации, такие процессы, как глобализация и информатизация очень сильно и быстро меняют наше общество, науки, ход жизни людей.

Появляется проблема коллективизации у детей. Вспомним, ведь раньше большинство детей жили в посёлках и деревнях, где все вокруг были друг с другом знакомы, общение было непринужденное, легкое. Многие дети ходили чуть ли не в единственное учебное заведение в местах своего проживания. Детей, которые жили и учились в городах, чаще всего родители отправляли в ближайšie к дому детские сады, а позже и школы. Благодаря этому дети были знакомы между друг другом практически с самого детства, ведь они посещали детские сады, кружки вместе, даже гуляли зачастую в одном дворе. После уроков дети могли зайти друг к другу в гости, сделать вместе домашнее задание, поиграть в игры и пойти на прогулку.

В современном мире такого уже практически не осталось. Большинство родителей стремятся отдать своих детей в образовательные организации с высоким рейтингом, которые могут находиться далеко от дома. Вследствие этого в одной школе собираются дети с разных уголков города, разных районов. Этот фактор обрекает детей на отсутствие общения друг с другом после учебного процесса, ведь потом нужно ехать домой, где рядом никто из одноклассников не живёт. Даже при большом желании остаться около школы и провести время с одноклассниками удаётся далеко не каждому обучающемуся. Современные родители любят отдавать детей на многочисленные секции и тренировки, дополнительные занятия вне школы. Это ещё один фактор того, что дети после уроков сразу торопятся собрать свои вещи и уехать из школы, ведь дальше их ждут занятия.

Когда же детям общаться друг с другом, впереди ведь ещё 11 лет нужно пройти рука об руку, о каком успешном коллективе может идти речь? Таким вопросом могут задаваться как педагоги, так и родители школьников, ведь в наше время без общения обойтись нельзя, тем более если коллектив постоянный и ребёнок находится в нём ежедневно на протяжении многих лет. Без приятного коллектива жизнь и обучение ребёнка могут отразиться в негативном для него ключе.

Благодаря вышесказанному можно сделать вывод о том, что в настоящее время на педагогов, исполняющих роль классного руководителя, возлагается новая задача – создать единый коллектив обучающихся во время учебного процесса и внеурочной деятельности. Создавать детский коллектив нужно быстро и чётко, начиная с 1 класса, как только дети попали в единый класс и переступили порог школы. Если не переходить к процессу коллективизации сразу, то вместо успешного коллектива, вы получите разделение коллектива

на мини-группы, разрозненность коллектива, аутсайдеров и явных лидеров в классе, буллинг, неприятную атмосферу в классе, которая скажется и на успеваемости обучающихся.

В современных реалиях классному руководителю проще всего начать создавать единый коллектив своих подопечных через коллективно-творческие дела (КТД). Этот способ похож на игру (деятельность, которая была ведущей в детском саду) и одновременно на обучение (деятельность, которая ведущая в начальной школе). Так как КТД соединило в себе эти две деятельности, то оно идеально подходит для воплощения в начальной школе, так как первоклассники как раз проходят этап смены ведущей деятельности с игры на обучение. Коллективное творческое дело (КТД) — проживаемый процесс и результат сотворения коллективом нового продукта на основе предыдущего опыта. Это настоящее ДЕЛО, событие, а не досуговое мероприятие для галочки. В этом деле происходит развитие всех и каждого, происходит изменение отношения. Коллектив развивается.

Теория КТД была основана ещё в середине 60-х годов, разработал её профессор Игорь Петрович Иванов, именно он стал изобретателем методики КТД, создателем педагогики, о которой говорят, как о «педагогике сотрудничества». Но с того момента прошло уже очень много времени и не все современные педагоги могут действительно правильно интерпретировать для себя распределение ролей (педагог, обучающиеся) в проведении КТД. Педагоги зачастую берут всё в свои сильные профессиональные руки и подавляют своей деятельностью деятельность детей, что в корне неверно при проведении КТД.

Именно с целью того, чтобы педагогам было проще распределять обязанности в проведении коллективно-творческого дела и не брать на себя дела и ответственность обучающихся, я создала «Модель распределения ролей в проведении КТД».

На модели, разработанной И.П. Ивановым чётко показаны все шесть стадий проведения КТД [1]:

1 стадия: предварительная. В ней участвует только сам педагог, он планирует будущее мероприятие, его цели и задачи, примерный ход проведения, оборудование и т.д.

2 стадия: коллективное планирование. Обучающиеся узнают о мероприятии, самостоятельно планируют ход дела и выбирают среди класса совет, который будет управлять, педагог в это время лишь консультирует детей по поводу распределения ролей и совета.

3 стадия: коллективная подготовка. Совет, выбранный ранее, согласовывает проект КТД и распределяет роли всего класса для подготовки к самому делу.

4 стадия: проведение КТД. Само мероприятие проводят исключительно обучающиеся, педагог лишь оказывает им эмоциональную поддержку.

5 стадия: подведение итогов. Дети анализируются выводы и дальнейшие предложения, успехи и ошибки во время мероприятия. Педагог наблюдает и направляет обучающихся в нужном направлении обсуждения.

6 стадия: рефлексия.

Благодаря данной модели как профессиональные педагоги с опытом, так и молодые педагоги могут проще и быстрее освоить технику работы с коллективно-творческими делами так, чтобы эти дела действительно принесли благоприятные плоды для коллектива обучающихся, а не были проведены просто так.

Классным руководителям нужно понять, что КТД проводится для того, чтобы дети смогли поработать своим коллективом совместно друг с другом над одним общим делом или проектом. Во время подготовки и проведения самого мероприятия обучающиеся проводят очень важные друг для друга этапы общения: они учатся разговаривать, сотрудничать, обмениваться своим опытом и мнением, распределяют обязанности в коллективе, советуются друг с другом, выстраивают отношения между разными членами коллектива в зависимости от распределения ролей и т.д. Если в эти процессы начнёт вмешиваться педагог, твёрдо и непреклонно будет направлять детей, чётко говорить, что и как сделать, то многие процессы между детьми потеряются, ведь именно они должны проводить КТД, чтобы пройти все описанные выше процессы общения.

Список литературы

1. Иванов, И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел [Текст] / И. П. Иванов. – М.: Новосибирск: СибАГС, 2003. – 256 с.
2. Немов, Р. С. Путь к коллективу [Текст] / Р.С. Немов, А.Г. Кирпичник. – М. : Просвещение, 2004. – 144 с.
3. Пискарева, М.Г., Мишанина, В.И. Коллективные творческие дела как средство формирования детского коллектива // Международный журнал экспериментального образования [Текст] – М.: Академия естествознания, 2015. – 595 с.
4. Подласый, И. П. Педагогика: учебник для СПО [Текст] / И. П. Подласый. — 3-е изд., пер. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2015. — 576 с.
5. Савенков А.И. Программы подготовки специалиста по работе с временным детским коллективом (вожатого) / Борисова М.М., Десяева Н.Д., Каитов А.П., Любченко О.А., Львова А.С., Никитина Э.К., Савенков А.И., Серебренникова Ю.А., Степанов С.Ю. Учебно-методическое пособие. Москва, 2018

Козлова О.А.

студентка *ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

E-mail: fokina02@mail.ru

Матвеева И.В.

студентка *ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

E-mail: matveevair@rambler.ru

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДОВ КОГНИТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

В данной статье поднимается проблема обучения школьников при помощи современных технологий. Потому что в условиях современного мира необходимо использовать различные методы для качественного восприятия и взаимодействия с информацией. Использование цифровых инструментов для визуализации материала открывает перед педагогом большие возможности: дополнение занятий интересным, наглядным и структурированным материалом; обогащение процесса обучения при помощи современных цифровых инструментов, соответствующим реалиям настоящего времени. В этом могут помочь методы когнитивной технологии, способствующие визуализации информации: инфографика и интеллект-карта. Инфографика – это метод, способствующий представлению различного рода информации в графически-текстовом виде. Интеллект-карта – это метод графического выражения процессов взаимодействия с информационным материалом. Также в данной статье рассматриваются цифровые инструменты, позволяющие создавать инфографику и интеллект-карту. Приведем примеры этих программ: Canva, Vista Create, Cacoo, Wordwall, Xmind, Coggle, MindMeister. Некоторые эти программы имеют интерфейс на английском языке, но они понятны и просты в использовании. Также в начале создания продукта дается обучающие справки, что облегчает работу в приложениях. В данной статье приводятся примеры интеллект-карты, созданной на платформе Coggle, и инфографики, созданной на платформе Vista Create.

Ключевые слова: цифровая трансформация, цифровые инструменты, инфографика, интеллект-карта.

Современное образование не стоит на месте, изменяются требования ФГОС, обучающиеся, а также методы преподавания. Конечно, это связано с быстрым развитием современного мира - в нём происходит цифровая трансформация. Данное явление способствует интеграции digital-технологий во все процессы, осуществляемые в образовательной организации. Одним из важных аспектов трансформации является создание условия для персонализации в процессе обучения.

Наш мир очень стремительно изменяется. Вследствие этого развивающемуся обществу необходимо быстро и осознанно взаимодействовать с информацией, которая нас окружает. Однако, прежде чем работать с ней, человеку необходимо её получить. А помочь в этом ему могут органы чувств, основным из которых для восприятия информации является зрение. Визуализация информации способствует расширению спектра возможностей принимать материал субъектами образовательного процесса в период информационного перенасыщения. Одним из важных принципов техники визуализации является принцип когнитивной визуализации. Он выполняет иллюстративную функцию и помогает обучающимся приобретать знания в естественно-интеллектуальном процессе. В этом визуализации могут помочь методы когнитивной технологии, которые в условиях цифровой трансформации лучше осуществлять при помощи цифровых инструментов.

В данной статье мы разберем интерактивные площадки для реализации

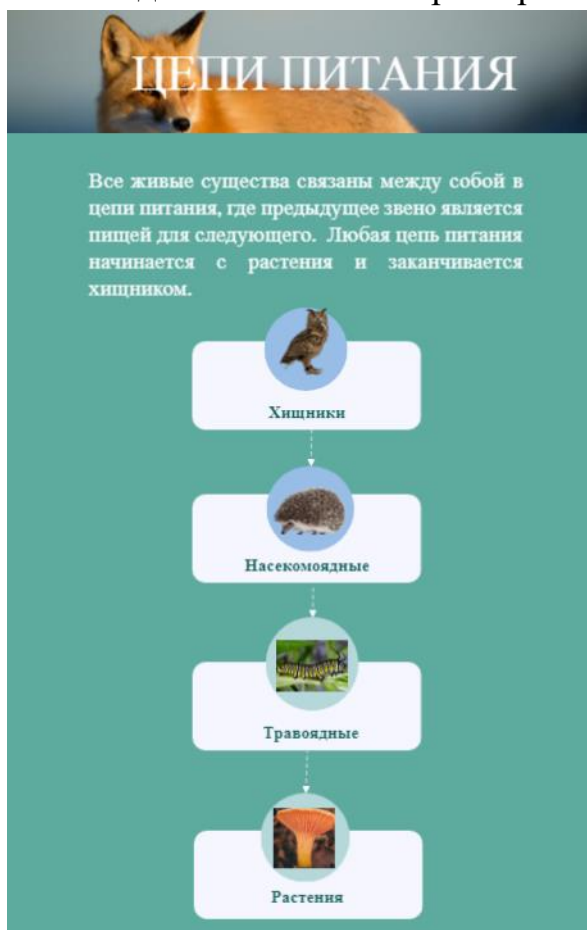


Рис.1 – Пример инфографики по теме «Цепи питания»

2 методов, которые относятся к когнитивной технологии: инфографику и интеллект-карту. Сначала разберемся, что же это такое. Инфографика – это метод способствующий представлению различного рода информации в графически-текстовом виде. Она может включать в себя различные элементы: графики, фигуры, изображения, таблицы и многое другое. Получается, если объяснять простым языком – инфографика – это структурированная информация, представленная на одном листе. Главная ее задача – это четко и быстро представить информацию. Например, на уроке окружающего мира учитель объясняет тему «Цепи питания» [рис.1]. Учителю необходимо показать эту цепь ученикам, для этого он может использовать «древние» методы (нарисовать на доске, с помощью картинок и магнитов) или современные (используя средства ИКТ).

Интеллект-карта – это метод графического выражения процессов взаимодействия с информационным материалом: восприятие, обработка и запоминание. Mind Maps- другое название интеллект-карты- также выступает в роли инструмента для развития памяти и мышления обучающихся. Суть

интеллект-карты заключается в том, что необходимо выделить основную идею/понятие, от которого далее будут располагаться изогнутые ветви с представлением мыслей/информации. Например, в рамках изучения темы «Какие бывают животные?» на уроках окружающего мира педагог может использовать метод интеллект-карт [рис.2] для закрепления, обобщения и повторения полученных знаний.

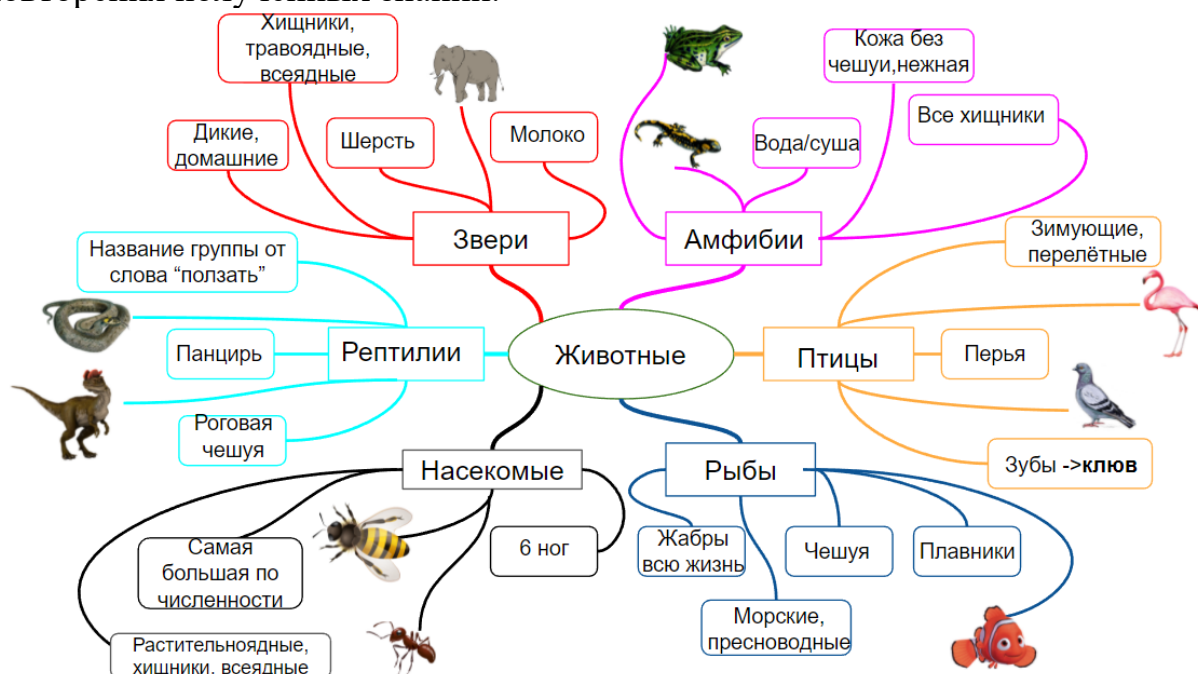


Рис.2 – Пример интеллект-карты по теме «Какие бывают животные?»

Итак, какие же мы можем выделить положительные стороны у инфографики и интеллект-карты?

1. Визуализация – графическая информация воспринимается намного лучше, чем текстовая. Изображения считываются нашим мозгом быстрее. Да и визуально это выглядит приятнее, чем скучно расположенный текст.
2. Краткое изложение информации – это дает возможность закрепить материал в памяти с помощью визуальной составляющей - объектов, цветов, фигур, картинок и т.д.
3. Привлечение внимания благодаря ярким иллюстрациям, схемам, которые способствуют удержанию внимания школьника.
4. Творчество. При реализации данных методов субъекты образовательного процесса используют свои творческие способности для структурирования информации, выбора цветов и наглядного материала. Данное преимущество помогает обучающемуся найти нестандартные пути решения различных проблемных в процессе обучения.
5. Активизация процесса мышления и развитие умения видеть и создавать ассоциативные связи.
6. Своевременность. Это преимущество заключается в том, что данные методы когнитивной технологии способствуют выявлению и

осознанию «пробелов», недостатка информации. Вследствие этого обучающийся начинает находить дополнительную информацию, воспринимать её, обрабатывать и добавлять к ранее приобретённой для представления целостной картины.

7. Осмысленный процесс обучения. Он заключается в том, что для создания интеллект-карты и инфографики обучающемуся необходимо проанализировать, систематизировать изучаемую информацию. Так как лишь в этом случае он может создать качественный и структурированный продукт.

Изучив положительные стороны инфографики и интеллект-карты, давайте перейдем к списку цифровых инструментов, которые способствуют реализации данных методов в процессе обучения.

1. Canva – популярное приложение, которое многие сравнивают с Power Point. Один из самых популярных сервисов для создания различного рода графики. Использовать данный инструмент могут как «новички», так и опытные пользователи. Интерфейс программы выглядит очень простым, не составит никакого труда разобраться в нем. В данном приложении большое количество шаблонов и анимации элементов.

2. Vista Create – цифровой инструмент, который часто используют для создания дизайна не только инфографики, но и плакатов, публикаций для социальных сетей, например, образовательной организации или в рамках проектной деятельности школьников. Сервис предоставляет большой выбор шаблонов для создания продуктов графики, которые можно легко редактировать. При необходимости удастся даже создать анимированную инфографику - здесь имеется большая библиотека видео, музыки и различных стикеров. Этот ресурс также обладает системой подсказок и видеоуроков по использованию всеми возможностями платформы.

3. Cасoo – это онлайн-программа, при помощи которой можно создать диаграммы, графики, таблицы. Чтобы начать создание инфографики, необязательно выбирать готовый шаблон - ее можно создать самостоятельно с нуля. В этом могут помочь встроенные в цифровой инструмент фигуры и элементы. Все объекты инфографики можно изменять, нажав на определенную область. Единственный ее минус – интерфейс на английском языке, но он не сложный, поэтому в нем можно быстро разобраться.

4. Wordwall – программа для создания не только инфографики, но и различных обучающих приложений. У данной программы большое количество шаблонов, но к инфографики относятся только несколько.

5. Xmind – цифровой инструмент, способствующий созданию интеллект-карт и проведению мозговых штурмов. Возможности: кастомизация фона и дизайн карт; добавление различного наглядного материала, гиперссылок, аудиозаписей, заметок; трансформации карты в список; режим презентации; большой выбор шаблонов; совместный режим работы над продуктом.

6. MindMeister. Сервис обладает необходимым функционалом для мозгового штурма, создания интеллект-карт, написания заметок, планирования и создания базы знаний. Возможности этого инструмента: выбор дизайна карт из большой библиотеки шаблонов; кастомизация фона; добавление изображений и видео; режим презентации; интеграция с MeisterTask; командная работа в режиме реального времени, общение в чате.

7. Coggle является бесплатным онлайн приложением, поддерживающим совместную работу над проектами. Интерфейс программы прост, но в то же время имеет множество функций, которые делают процесс создания интеллект карты невероятно простым.

Таким образом в условиях современного мира необходимо использовать различные методы для качественного восприятия и взаимодействия с информацией. Использование цифровых инструментов для визуализации материала открывает перед педагогом большие возможности: дополнение занятий интересным, наглядным и структурированным материалом; обогащение процесса обучения при помощи современных цифровых инструментов, соответствующим реалиям настоящего времени. В этом могут помочь методы когнитивной технологии, способствующие визуализации информации: инфографика и интеллект-карта.

Список литературы

1. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления / Тони Бьюзен; пер. с англ. Ю. Константиновой. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. — 208 с.

2. Панюкова С.В. Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога. Учебно-методическое пособие. – М.: Изд-во «Про-Пресс», 2020. – 33 с.

3. Уваров А.Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации — Изд. дом ГУ-ВШЭ, М.: 2018. — 168 с.

Кудрявцева В.О.

студент бакалавриата ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: madam.kvo@yandex.ru

Соколова А.А.

студент бакалавриата ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: the-livingdead@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматриваются интерактивные технологии, которые применяются в обучении младших школьников. Представленные

технологии позволяют разнообразить уроки и заинтересовать обучающихся, способствуют реализации обучения в различных форматах: дистанционном, очном, смешанном).

Ключевые слова: инновации, обучение, интерактивные технологии, ресурсы.

This article discusses interactive technologies that are used in teaching younger students. The presented technologies make it possible to diversify lessons and interest students, contribute to the implementation of learning in various formats: distance, full-time, mixed).

Keyword: innovations, training, interactive technologies, resources.

В современном мире к оснащению кабинетов в образовательных учреждениях предъявляются особые требования. Наличие учительских компьютеров и интерактивных мультимедийных досок одно из важных критериев при оснащении современного класса. Именно с помощью оборудования, обучающиеся получают доступ к современным образовательным возможностям, а каждый учитель может совершенствовать образовательный процесс применяя интерактивные технологии и приложения.

С переходом в 2020 году школ и ВУЗов на дистанционное обучение всё больше сервисов и интерактивных платформ стали популярными среди учителей и преподавателей ВУЗов. Обучать с применением дистанционных технологий, не имея с учениками вербального и зрительного контакта намного сложнее, так же, как и проверять успеваемость. Поэтому, многие сервисы выпустили обновления и предоставили учителям возможности для создания интересного и запоминающегося урока. С возвращением к очному и смешанному формату обучения многие сервисы лишь расширили спектр возможностей для подготовки урока или совместной работы учеников и преподавателей на занятии.

При обучении младших школьников важно заинтересовать предметом и материалом, который представляется для изучения. Поэтому применение интерактивных технологий очень востребовано при обучении детей начальной школы. Одним из удобных и популярных интерактивных сервисов является платформа «Учи.ру».

Образовательная онлайн платформа, на которой представлены различные уроки по предметам начальной и общей школы. С ними можно работать как в рамках урока по теме, так и использовать в качестве домашнего задания, внеурочной деятельности. Учитель после собственной регистрации должен пригласить всех обучающихся на платформу, появится виртуальный класс, в котором можно отслеживать успехи обучающихся в решении заданий. Сервис предоставляет доступ не только к урокам, но и к олимпиадным заданиям, различным конкурсам на самой платформе, поурочным разработкам для учителя и проверочным заданиям для учеников. Предлагает учителям

пройти различные курсы и поучаствовать в вебинарах. Доступен чат с учениками, где можно поддерживать общение и отвечать на вопросы. Главное достоинство интерактивной платформы – возможности обучения в различных форматах (дистанционное, очное, смешанное).

Следующей можно выделить игровую платформу, которая переросла в интерактивную платформу для обучения и не потеряла свою популярность среди детей младшего и среднего школьного возраста. Это платформа Minecraft Education Edition, которая приобрела свою популярность среди Российских школ в 2020 году. Она позволяет привнести в обучение игру, которая так знакома многим детям и с помощью нее построить интересный урок. С приходом в обучение этой версии были добавлены различные возможности позволяющей учителям создавать уроки и обучающие задания. В ней можно найти готовые уроки, созданные другими учителями или же создать свой мир, насытить его интересными заданиями. Помимо организации интересного обучения платформа помогает развивать инженерное мышление младших школьников, путем выполнения различных заданий с помощью кубов, из которых состоит весь мир игры Minecraft.

Каждый учитель может создать свой класс на платформе и отслеживать успешность выполнения заданий. Дети могут работать в группах, парах, удаленно или вместе на уроке. Уроки с платформы можно использовать в качестве демонстрационного материала, а можно погружать детей в прохождение интересных испытаний и квестов. Например, проектная деятельность в школе является неотъемлемой частью инновационного обучения. На платформе можно создать все условия и этапы для выполнения и создания обучающимся проекта. На платформе создан проект «Всемирное наследие ЮНЕСКО», где обучающиеся узнают, как и на кого влияет глобальное потепление в мире и попробуют создать мир, в котором животные, оказавшиеся в опасности, могут чувствовать себя комфортно, при этом находясь рядом с человеком и его деятельностью.

Игровую составляющую возможно внедрить не только в процесс знакомства с новым материалом, но и в процесс проверки его усвоения. Для этого создано множество игровых обучающих платформ, например, «Kahoot!». Данная платформа состоит из игр-викторин, которые учитель может создавать самостоятельно, используя различные типы вопросов. Kahoot! был разработан для групповых занятий. Учащиеся собираются вокруг общего экрана — например, интерактивной доски, на которой появляются вопросы викторины, а игроки одновременно отвечают на них на своих устройствах, набирая за свои ответы очки. Количество очков зависит не только от правильности ответа, но и от времени, затраченного на него. Данный соревновательный элемент помогает включить в процесс весь класс, дополнительно мотивируя к учебной деятельности. Время на ответ составляет примерно 30–60 секунд, поэтому такие викторины проводятся быстро, не

давая классу отвлекаться. При этом регистрация для учащихся не нужна, достаточно, чтобы регистрацию прошел учитель. После прохождения викторины учителю станут доступны результаты каждого участника. Несмотря на отсутствие русифицированного интерфейса платформа популярная не только среди преподавателей и учащихся других стран, но и в России.

Более известной в России является игровая платформа LearningApps, содержащая 20 видов интерактивных упражнений (в LearningApps они названы приложениями). Ориентированная на преподавателей средних школ, платформа отлично подходит и для работы с младшими школьниками. Главное достоинство LearningApps заключается в интересной механике заданий. Каждый вид упражнения требует от учащегося разных действий. Например, в «классификация» ему необходимо перетаскивать ответы в виде изображений или текста в разные группы. Есть задания расстановку в хронологическом порядке, кроссворд, работа по изображению и многое другое. Кроме «классических» упражнений платформа представляет и игры: «Кто хочет стать миллионером?», «Скачки» «Угадывание слов» (аналог известной в России игры «Виселица»), «Парочки».

Помимо использования платформы для проверки знаний, её возможно внедрять и на этапе постановки темы, и для объяснения нового материала. В LearningApps имеются области для вставки текста, аудио- и видеоматериалов. Удобно использовать данную платформу для проблемного обучения или создания квестов. Задания легко разрабатывать, брать за основу упражнения, созданные другими людьми, и оперативно изменять. Готовые упражнения удобно объединять в «коллекцию» - сборник заданий по теме. Присутствует возможность создания аккаунтов для своих учащихся и использования своих ресурсов для проверки их знаний прямо на сайте. Учащиеся имеют возможность создавать свои упражнения, что расширяет круг возможностей. Например, данные упражнения могут стать частью проектной деятельности.

С популяризацией образовательных платформ возросло и их количество, которое увеличивается каждый год. «Школа профессора Дроздова», созданная всего два года назад, представляет собой электронный учебно-методический комплекс для обучения детей естественнонаучным дисциплинам. Программное обеспечение позволяет работать в разных режимах: очно с группой в учебном заведении, заочно в режиме онлайн, а также в смешанном режиме. Программа содержит множество готовых тем и заданий, при этом позволяя учителю создавать собственные, выстраивать их в урок или тест. Преподаватель может создавать виртуальные классы и отправлять детям задания для дистанционной работы, в том числе и для проверки усвоения материала. Интерфейс имеет мультипликационный стиль, а многие научные факторы озвучены профессором, доктором биологических наук Николаем Дроздовым. Программу возможно использовать для

организации самообучения. Особый интерес представляет то, что программы все ещё в разработке. Все желающие могут отправить разработчикам свои пожелания по улучшению программы, подстраивая её под свои нужды.

Интерактивные технологии активно внедряются в образовательный процесс и помогают учителям прививать интерес к учебе среди обучающихся всех возрастов. Мир технологий стремительно развивается, поэтому рынок образовательных интерактивных технологий постоянно пополняется новыми интересными ресурсами. Их применение в обучении стало неотъемлемой частью школьной и учебной жизни.

Список литературы

1. Тихобаев, А.Г. Интерактивные компьютерные технологии обучения / А. Г. Тихобаев // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. - №8. С.81-84
2. Minecraft Education Edition: [Электронный ресурс]. М., 2014. URL: <https://education.minecraft.net/en-us/get-started/download> (Дата обращения: 13.03.2022)
3. UCHI.RU: [Электронный ресурс]. М., 2012. URL: <https://uchi.ru/teachers/lk/main> (Дата обращения: 13.03.2022)
4. Kahoot! About us: [Электронный ресурс]. М., 2021. URL: <https://trust.kahoot.com/kahoot-360-catalog/> (Дата обращения: 13.03.2022)
5. Сайт LearningsApps: [Электронный ресурс]. М., 2022. URL: <http://learningapps.org/> (Дата обращения: 13.03.2022)
6. Научные развлечения: [Электронный ресурс]. М., 2020. URL: <https://nau-ra.ru/> (Дата обращения: 13.03.2022)

Оськина Е.А.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: katepn.041011@mail.ru

Чернолецкая А.В.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: anutochka-07-08@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В современном быстро меняющемся мире взрослому человеку необходимо владеть компьютером на продвинутом уровне, так как в настоящее время Россия нацелена на цифровизацию всех областей. Чтобы стать таким уверенным пользователем, необходимо закладывать основу компьютерной грамотности уже в начальной школе. В данной статье будет рассмотрен вопрос о формировании компьютерной грамотности у детей

младшего школьного возраста: даны определения понятия «Компьютерная грамотность», описаны виды компьютерной грамотности, перечислены закономерности и принципы обучения компьютерной грамотности, описана необходимая база для обучения, приведены возможные темы для формирования компьютерной грамотности на занятиях внеурочной деятельности и уроке информатики, а также рассмотрены некоторые современные онлайн-платформы и приложения для обучения компьютерной грамотности младших школьников.

Актуальность данной темы заключается в том, что использование компьютерных технических средств позволит учащимся увидеть возможности компьютера для выполнения конкретных заданий и реализации собственных идей. При организации работы с компьютером формируются условия для одновременной работы всех анализаторов: зрительный, двигательный и слуховой, так как обучающиеся пользуются экраном монитора, клавиатуры; а также условия для развития мелкой моторики и скорости реакции; у детей развивается самостоятельность повышается самооценка и появляется интерес к логическим построениям.

Ключевые слова: младший школьник, компьютерная грамотность, базовые навыки владения ПК.

В настоящее время идет процесс цифровизации образовательной области. Новое качество образования - его соответствие современным жизненным потребностям страны. Дополнительный толчок в развитие этого направления, несомненно, внесла и пандемия COVID-19. В возникших условиях в школах Российской Федерации появилась практика дистанционного обучения, по которой уже накоплен определенный положительный опыт.

Воспитание у обучающихся информационной культуры, адекватной современному уровню информационных технологий – одна из главных целей информатизации образовательного процесса.

Сегодня учитель начальных классов не может себе представить подготовку и передачу информации ученику без применения ИКТ, без компьютерной грамотности младшего школьника.

ТФедеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования устанавливает следующие требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования по математике и информатике:

1) использование начальных математических знаний для описания и объяснения окружающих предметов, процессов, явлений, а также оценки их количественных и пространственных отношений;

2) овладение основами логического и алгоритмического мышления, пространственного воображения и математической речи, измерения,

пересчета, прикидки и оценки, наглядного представления данных и процессов, записи и выполнения алгоритмов;

3) приобретение начального опыта применения математических знаний для решения учебно-познавательных и учебно-практических задач;

4) умение выполнять устно и письменно арифметические действия с числами и числовыми выражениями, решать текстовые задачи, умение действовать в соответствии с алгоритмом и строить простейшие алгоритмы, исследовать, распознавать и изображать геометрические фигуры, работать с таблицами, схемами, графиками и диаграммами, цепочками, совокупностями, представлять, анализировать и интерпретировать данные;

5) приобретение первоначальных представлений о компьютерной грамотности. [3]

Из приведённых выше требований видно, что каждый младший школьник должен усвоить базовые навыки владения ПК, а также быть компетентным в области компьютерной грамотности.

Для начала следует рассмотреть, что такое компьютерная грамотность. Существует очень много толкований данного термина. Рассмотрим одно из них, которое наиболее точно отражает суть данной статьи.

Компьютерная грамотность – это владение минимальным набором знаний и навыков работы на компьютере, понимание основ информатики и значения информационной технологии в жизни общества. При освоении компьютерной грамотности не требуется знания множества фактов, необходимо лишь уметь оперировать предложенными фактами.

Советский учёный Первин Ю.А. в своём научном труде выделил три вида компьютерной грамотности. Рассмотрим каждый из них:

- бытовая компьютерная грамотность. Компьютер – это не только вычислительная машина, но и бытовое устройство. Он помогает упростить быт и найти новые увлечения.

- профессионально-научная компьютерная грамотность. Этот вид компьютерной грамотности связан с использованием всевозможной вычислительной техники в целом ряде профессий.

- интеллектуальная компьютерная грамотность. Данный вид компьютерной грамотности формируется при создании интеллектуальной собственности (тексты, изображения, аудио- и видеофайлы). Также интеллектуальная компьютерная грамотность формируется при обеспечении и использовании различной информации. [1, с. 41-44]

Для формирования компьютерной грамотности младших школьников безусловно необходимо учитывать множество различных факторов. Так, например, не стоит забывать о возрастных и индивидуальных особенностях учащихся.

При обучении компьютерной грамотности необходимо использовать не только игровые, но и дидактические возможности компьютера. Однако лучше

использовать сочетание этих двух возможностей, так как в начальной школе происходит смена ведущей деятельности ребёнка (с игровой на учебную). Такое сочетание позволит сделать процесс смены вида деятельности менее резким и напряжённым.

Также занятия на компьютере в некой степени помогут снять ребёнку высокую степень эмоциональной напряжённости, которая нарастает из-за приобретённых жёстких рамок учебного процесса.

Стоит отметить, что в первую очередь у младшего школьника работает визуальная память, поэтому учитель может использовать на уроках учебный материал с разных сайтов. Наглядность и интерактивность также смогут замотивировать школьника (принцип наглядности обучения). Однако надо отметить, что мультимедийная форма обучения должна быть использована с умом.

С целью формирования компьютерной грамотности на занятиях с детьми младшего школьного возраста также следует учитывать уровень подготовки и владения компьютером (принцип доступности обучения). Необходимо использовать логическую последовательность подачи материала, а также это делать систематически (принцип систематичности и последовательности), учитывая неразрывную связь обучения и воспитания (принцип единства обучения).

Для вовлечения учащихся в разнообразные виды деятельности необходима не только давать теоретические знания, но и предоставить возможность попрактиковать полученные навыки и умения на компьютере (принцип связи теории и практики).

Работа по обучению компьютерной грамотности может проходить на уроках информатики или во внеурочной деятельности. Во внеурочной деятельности у учителя больше возможности осуществлять индивидуальный подход. Необходимо учитывать, что большая часть учащихся имеет навык бессознательного использования компьютера. Перед учителем стоит серьёзная задача: обучить младших школьников необходимым знаниям и умениям владения компьютером на сознательном уровне.

Для проведения занятий по компьютерной грамотности необходима материально-техническая база: специально оборудованный компьютерный класс, оснащённый соответствующим мобильным классом, программным обеспечением, мультимедийным проектором, интерактивной доской, принтером, звуковыми колонками, возможность выхода в интернет.

На занятиях школьники знакомятся с компьютером, работают с информационными объектами, с текстом, текстовыми и графическими редакторами, аудиофайлами и видеоматериалами, учатся грамотно пользоваться интернетом, а также искать информацию. Младшие школьники осваивают безопасные принципы работы на компьютере, учатся понимать все возможности компьютерных технологий. [2, с. 5-7]

В программу курса внеурочной деятельности, а также при изучении отдельных блоков на уроках ИКТ по формированию компьютерной грамотности включаются следующие темы:

- знакомство с основными и дополнительными устройствами компьютера;
- работа с компьютеров (включение и выключение);
- работа с различными компьютерными программами;
- работа с онлайн-источниками и ресурсами;
- формирование навыков слепой печати;
- работа с различными видами представления информации;
- работа в интернете;
- и др.

В качестве программного обеспечения при обучении младших школьников в общеобразовательных школах обычно используется пакет «Microsoft Office», в ходе работы с которым ученики создают текстовые документы, учатся создавать и форматировать текст (Microsoft Word), презентации (Microsoft PowerPoint), таблицы (Microsoft Excel), схемы, могут познакомиться с программой Publisher, чтобы научиться создавать буклеты и афиши. Также в ходе прохождения программы возможна работа с таким приложением, как Paint, для создания растровых графических изображений. Такая работа направлена на развитие логического, алгоритмического мышления, а также творческих способностей.

Стоит отметить, что существует множество онлайн-ресурсов для формирования тех или иных умений компьютерной грамотности. Рассмотрим некоторые из них.

Так, например, для формирования навыков слепой печати можно использовать следующие ресурсы:

- Stamina online. Это клавиатурный тренажёр онлайн, в который входит более 60 уроков для формирования навыков печати на русской и английской раскладках. Есть сайт, на котором можно найти эти уроки, а также скачать приложение для ПК.
- TYPERUN.TOP. Лаконичный дизайн данного сайта не отвлекает от формирования навыков слепой печати.
- Touch Typing Study. На данном сайте можно отслеживать прогресс в процентах, скорость печати, количество ошибок и время.
- и др.

Для формирования навыков создания презентаций, а также для работы с ними чаще всего используются такие онлайн-платформы, как Google-документы (данный ресурс можно использовать и для создания других видов документов) и бесплатную программу «Canva».

При обучении работе с видео и фото можно использовать следующие ресурсы: Movavi (можно работать онлайн, а можно скачать программу), OpenShot – бесплатный и открытый видеоредактор.

Безусловно это только малая часть онлайн-ресурсов для работы на занятиях по формированию компьютерной грамотности у младших школьников. Не стоит также забывать, что обучение работе в интернете происходит посредством работы в различных браузерах (Яндекс.Браузер, Google Chrome и др.) и поисковых системах (Яндекс, Google, Mail.ru и др.).

Результатом сформированного навыка компьютерной грамотности при одновременном изучении всех предметов в начальной школе является уверенное пользование ПК. Обучающиеся смогут с легкостью работать с информацией (поиск, обработка, передача).

Компьютерная грамотность считается компонентом информативной культуры человека, допускающей умение личности понять, а также овладеть информационной картиной мира. Развитые навыки компьютерной грамотности помогут ученику легко адаптироваться в быстроменяющемся информационном мире, а также с уверенностью взаимодействовать с информационным обществом.

Итак, данная статья подтверждает, что современные требования к цифровизации всех областей приводит к необходимости формирования компьютерной грамотности.

Список литературы

1. Первин Ю.А. Дети, компьютеры и коммуникации / С. П. Первин // Информатика и образование. 1994. № 1. С. 41-44.
2. Сабиржанов Р.А. Использование информационных технологий при изучении информатики / Сабиржанов Р.А., Максимкулова Ш.Х. // Наука и образование сегодня. 2020. №1. С. 5-7.
3. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // Гарант.ру : [Электронный ресурс]: URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (Дата доступа: 09.03.2022).

Сурьева Ю.В.

ГБОУ Школа 1747, студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: yulya.sureva@mail.ru

Кинчак А.Д.

студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: anastasia.kinchak@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ STEM - ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Современное образовательное пространство расширяет свои границы с каждым годом все шире и шире. Возможностей становится гораздо больше, как для педагогического состава образовательных организаций, так и для учеников и воспитанников школ, детских садов. На наш взгляд, ребенок в образовательном пространстве мегаполиса, должен уверенно стоять на ногах, свободно передвигаться и самое главное с интересом познавать что-то новое. А новшеств, в современном мире, очень много. Так как же успевать познать все? Возможно ли разнообразить образовательную деятельность интересным контентом для учеников без вреда и потерь? В своей статье мы рассмотрим возможности и необходимость внедрения STEM-технологий в начальное образование, а также предложим несколько идей использования новых технологий на уроках.

Ключевые слова: STEM-образование, STEM-технологии, младшие школьники, образовательная деятельность, начальная школа

Внедрение STEM-образования ориентировано на увеличение интереса младших школьников к современным STEM-технологиям, способствующим овладению определенными знаниями, умениями и навыками, так как умение получать и практически использовать полученную информацию, обладать навыками коммуникации, уметь работать в паре или группе.

STEM-образование создает обширную платформу для всего спектра действия учителя или воспитателя на разных уроках в начальной школе. Но так ли возможно и просто внедрить игровые технологии без потерь в качестве образования? Для ответа на данный вопрос мы решили провести исследование, в ходе которого задали учителям начальных классов школы города Москвы вопросы:

1. Считаете ли Вы возможным внедрение STEM-технологий для учеников?

2. Эффективно ли, по вашему мнению, использовать инновационные технологии в начальной школе?

3. Готовы ли Вы задействовать на своих уроках современное оборудование?

Мы систематизировали ответы на вопросы и вот, что получилось.

Ответы на 1 вопрос о возможности внедрение STEM-технологий для учеников.

«Точно да» - 6%

«Да, но только с поддержкой от школы» - 56%

«Пока нет» - 12%

«Однозначно нет» - 13%

«Затрудняюсь ответить, так как не знаком(а) со STEM» - 13%

Ответы на 2 вопрос об эффективности использования инновационных технологий в начальной школе.

«Да» - 25%

«Нет» - 19%

«Затрудняюсь ответить, потому что не знаком» - 12%

«Затрудняюсь ответить, потому что не было опыта» - 44%

Ответы на 3 вопрос о готовности применения на своих уроках современного оборудования.

«Да, всегда» – 19%

«Да, но иногда» – 31%

«Нет, никогда» – 12%

«Пока нет» – 38%

Согласно анализу ответов преподавателей школы, можно сделать выводы, что для успешного внедрения STEM-технологий необходима поддержка со стороны образовательной организации, так, например, оптовая закупка оборудования, курсы повышения квалификации для педагогов не знакомых с данной технологией. К сожалению, у многих отсутствует опыт работы с оборудованием, но данная категория не исключает возможности использования в будущем. Радует и то, что четверть респондентов знакомы и отмечают эффективность преимуществ STEM-образования. 38% опрошенных пока не готовы задействовать на уроках современное оборудование, но можем предположить, что это связано с отсутствием опыта работы и не исключает того факта, что в будущем эти педагоги будут готовы присоединиться к тем 50% голосов, кто так или иначе используют STEM-оборудование и отмечают его эффективность.

Стоит отметить, что к основным преимуществам STEM-образования можно отнести интегрированное тематическое обучение, возможное применение научно-технических знаний в реальной жизни, поиск креативных и творческих подходов в проектной деятельности при создании готового продукта. Проектирование и организация образовательного процесса на основе освоения STEM-технологий требует особой подготовки будущих педагогов начального образования, которая обеспечит владение этой технологией на высоком, профессиональном уровне. [2]

Младшие школьники с помощью STEM-технологий погружаются в творческую и продуктивную деятельность. Кроме того, обучающиеся при

решении практических или научных задач всегда могут рассчитывать на помощь и поддержку преподавателя. В итоге, включаясь в настоящую работу, ученик осваивает новые знания и применяет их на практике. А эффективное использование и внедрение различных STEM-технологий в урочную деятельность способствует полноценному усвоению учебного материала.

Хотим познакомить вас с таким STEM - оборудованием, как программируемый робот Botzees, квадрокоптер HZ074804 и идеями применения их в учебной деятельности. С помощью приведенных образовательных игрушек вы легко сможете разнообразить уроки, помочь ученикам гораздо лучше закрепить, усвоить материал. Ведь он будет базироваться на опыте и практике, что гораздо лучше отложится в памяти ребенка.

Приведем в пример - урок с использованием робота Botzees в начальной школе по предмету «Окружающий мир».

Урок окружающего мира позволяет погрузиться ученикам в увлекательный мир, который окружает не только каждого ребёнка, но и взрослого. Немаловажным является необходимость затронуть острую экологическую проблему, с которой столкнулось наше общество на данный момент. Это загрязнение нашей планеты мусором. Одним из путей решения можно предложить идею сортировки мусора. Учитель организует работу с младшими школьниками по возможному решению данной проблемы на основе наглядного представления необходимой информации.

Обучающий робот Botzees познакомит учеников с удивительным миром программирования и поможет развить на уроках творческие и инженерные навыки. Он совмещает несколько функций — это возможность передвижения с помощью программирования и ручного управления, а также голосовая передача необходимой информации.

С помощью разработанного маршрутного листа и карточек с обозначением мусора различной категории младшие школьники смогут продемонстрировать работу робота Botzees и реализацию прохождения заданного маршрута при наглядном показе, как необходимо рассортировывать мусор, относящийся к разным категориям. После окончания работы обучающиеся смогут оценить свою деятельность и создать свою модель возможного решения экологической проблемы.

Еще одной интересной STEM-технологией является квадрокоптер, использование которого возможно также на уроке окружающего мира. Обучающиеся учатся управлять им, как с пульта, так и с приложения. Приложение скачивается на мобильный телефон, с помощью WI-FI модуля происходит синхронизация смартфона и квадрокоптера. На экране телефона транслируется изображение с камеры, расположенной на коптере. В приложении, так же, как и на пульте имеются кнопки, помогающие квадрокоптеру перемещаться. В ходе этого этапа учитель координирует

действия учеников. Направляет, подсказывает, помогает ребятам освоиться с первичными навыками управления с квадрокоптером.

На уроке окружающего мира работа с данным оборудованием организовывается с помощью игры, после освоения темы «Природные зоны». В начале урока необходимо вспомнить вместе с учениками природные зоны и присущие им характеристики. В качестве подсказок могут выступать карточки помощники. Это карточки, с краткой информацией о каждой природной зоне. Для более простого уровня игры - карточки могут находиться в зоне видимости, для более сложного уровня, карточки могут быть закодированы с помощью QR-кодов и заранее спрятаны в классе. Далее, ученикам необходимо помочь всем обитателям природных зон вернуться к себе «домой». С помощью камеры квадрокоптера ребята ищут карточки с животными. На карточках, также, как и на коптере приклеивается магнит. С его помощью карточки с животными можно перемещать на необходимую природную зону. Данную работу также можно подготовить на разных уровнях. Простой уровень – на карточках вместе с животным находится название. Сложный уровень – карточки подготовлены без названий и ученикам при нахождении и перемещении животного необходимо вспомнить название этого животного. Как только все обитатели природных зон собраны, переходим к подведению итогов и рефлексии.

Вот так незатейливо и интересно можно использовать современное оборудование на уроках в начальной школе. Данные идеи можно модернизировать под другие темы и возраст учеников.

Завершая статью, хочется отметить, что внедрение STEM-технологий в образовательную деятельность в начальной школе — это возможность научить младших школьников креативно мыслить, а также использовать новейшее оборудование в образовательном процессе. STEM-технологий на уроках в начальной школе помогут обучающимся наиболее точно познакомиться с необходимым материалом и наглядно его продемонстрировать под контролем учителя. При использовании правильного методического подхода учителя и STEM-технологий обычный урок в начальной школе может превратиться в настоящий творческий и интеллектуальный процесс с получением наглядного готового продукта. При таком подходе к обучению ребенок сможет уверенно стоять на ногах в образовательном мегаполисе и с интересом познавать что-то новое, а педагогам стоит успевать делать эту среду доступной, интересной и увлекательной для каждого обучающегося.

Список литературы

1. STEAM- образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое

творчество: учебная программа/ Т.Волосовец и др. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2018. – 112 с

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. Костина И.Б., Гладких Ю.П. Степень эффективности применения STEM-технологий в рамках образовательной среды // Известия балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2019. – № 3. – С. 126-131.

Федосова А.А.

студентка *ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

E-mail: FedosovaAA@mgu.ru

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ОБЛАСТИ ЭКОЛОГИИ

В данной статье рассматривается вопрос информатизации современного образования. Каждый ребенок в настоящее время владеет и развивается в сфере информационных технологий, ресурсов. Для улучшения подачи материала, повышения мотивации каждого ребенка в классе, появлении большего интереса к проблемам экологии, учителю необходимо использовать различные информационно-образовательные ресурсы, позволяющие укреплять и систематизировать информацию. Вопрос экологии довольно трудный, глубокий и важный. Необходимо детям объяснять особенности данной темы и делать это в рамках актуальных ресурсов и технологий. В статье приводятся примеры различных ресурсов, благодаря которым процесс обучения может быть более интересным, увлекательным и развивающим.

Ключевые слова. Экология, информационные ресурсы, образовательные ресурсы, информационные технологии.

В настоящее время мы все чаще можем наблюдать за появлением новых технологий, изменений и новшеств, появляющихся в окружающем нас мире. Современным школьникам гораздо проще и интереснее узнавать материал с помощью информационных технологий. Им близок формат передачи информации подобным образом, в свободное время большинство детей активно используют цифровые технологии, быстро ориентируются в пространстве цифровой среды. Именно поэтому использование информационных технологий в процессе образования очень благоприятно сказывается на успеваемости, мотивации и интересе детей к предмету и

изучаемым темам, содействует развитию личностных качеств ребенка, позволяет активизировать познавательную деятельность.

Современные компьютерные и информационные технологии применяются многими педагогами. Благодаря разнообразию форм материалов занятия получаются насыщенными, интересными и продуктивными. Экологическое образование является очень важным в настоящее время. Стоит доносить детям о важности экологии, ее значимости в современном мире. Ведь экология - это наука, изучающая условия существования живых организмов и взаимоотношения между организмами и средой их обитания. В 1866 году термин «экология» был введен немецким ученым Э. Геккелем. Важность экологического образования состоит в том, что дети приобретают научные знания в данной сфере, повышают уровень экологической культуры, что может способствовать более бережному отношению к окружающему миру. Человек непосредственно связан с живой природой, однако эта связь не всегда благоприятна для всех. Именно поэтому важно доносить детям суть, особенности и важность для более полного понимания. Непосредственно для этого и стоит использовать разнообразные информационно-образовательные ресурсы, которые помогают преподнести материал в более легкой для понимания детьми форме. Для их большего усвоения материала, для закрепления и отработки полученных знаний на практике.

В данной статье будут рассмотрены различные ресурсы, которые можно использовать на практике вместе с детьми, для передачи информации, углублении знаний или помощи в обучении.

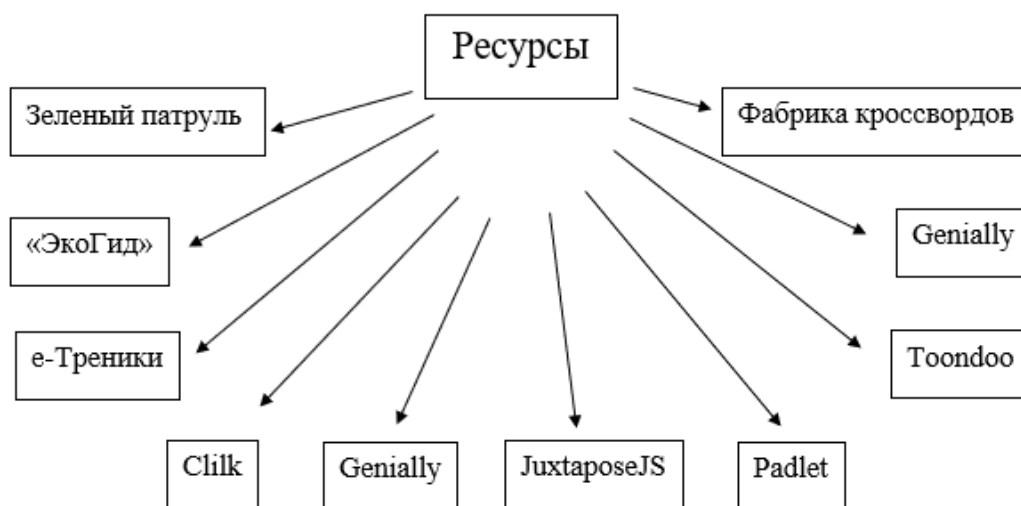


Рисунок 1. Информационно-образовательные ресурсы

Рассмотрим первый ресурс – это приложение «Зеленый патруль». Обучающая сказка-игра, которая подойдет младшим школьникам для начала погружения в экологию. Задания довольно несложные, покажут какой вред может наноситься природе. По сюжету игры злодей мистер Зи и игроки команды «Зеленый патруль» противостоят друг другу. Задача команды остановить злодея в его действиях по отношению к окружающей среде, а

также исправить вред, который злодей успел нанести. По ходу игры дети научатся сортировать мусор, различать следы животных, комнатные и лесные растения, что может пригодиться в реальной жизни. «Зеленый патруль» позволяет ребенку не только послушать и посмотреть историю, получить новую информацию, но и самому активно включаться в игру. Игра помогает приобретать такие качества, как: взаимовыручка, поддержка, помощь; учит настоящей и искренней дружбе, дает начальные и необходимые знания и представления об экологии.

Следующим ресурсом выступает серия мобильных приложений «ЭкоГид». Каждое приложение данной серии: «Звери», «Грибы», «Деревья», «Птицы» посвящены определенной основной теме. Однако внутри каждого приложения есть основные моменты, такие как справочник, атлас-определитель, викторина. Рассмотрим данный ресурс на примере птиц. Внутри есть справочник полевых птиц, определитель птиц, гнезд яиц и голосов птиц России. Каждая птица, представленная внутри приложения, имеет подробное описание, фотографии, звуки голоса. Для закрепления знаний, полученных в ходе изучения, можно использовать раздел с викториной, внутри которого расположены вопросы на определение птиц. Данный ресурс помогает находить полную информацию по темам, обобщать и систематизировать.

Е-Треники – это универсальный онлайн-конструктор, позволяющий создавать небольшие веб-тренажеры для детей. Внутри есть 5 видов для создания интерактивных заданий. «Картофан» несет в себе задания на работу с картой, где необходимо соотнести подписи и объекты на карте, или же подписать самостоятельно. «Кокла» — это тренажер, который позволяет распределять слова по категориям. «Криптон» - позволяет разгадывать слова с перепутанными буквами. «НЛО» - суть заключается в удалении неверных объектов из группы. И еще один вид заданий «Морфанки» больше будет актуален в русском языке для разбора слов по составу. Данный ресурс является неоценимым помощником учителю при создании интересных и увлекательных заданий.

Следующим ресурсом выступает Clikk, который помогает в создании мультипликационных роликов. Он позволяет комбинировать различные элементы при создании: надписи, стикеры, фоны, популярных персонажей. Данный ресурс может быть полезен для создания совместных роликов с детьми по изученным темам, для участия в конкурсах и большей визуализации изученного.

Сервис Genially позволяет создавать презентации, плакаты, открытки, игры, викторины, инфографику по необходимой теме. Данный ресурс может помогать учителю при реализации различных видов работ, представлении материала, с помощью интерактивных презентаций.

JuxtaposeJS – инструмент для создания и размещения двух изображений для их сравнения. Ресурс позволяет поместить изображения в рамку, которая имеет функцию шторки, передвигая которую можно ознакомиться с двумя объектами подробно для их сравнения. Благодаря данному ресурсу учитель с детьми могут сравнить с экологической точки зрения загрязнение, изменения в природе, вырубку лесов и постройку домов. Что благоприятно и полезно сказывается на их восприятии и понимании обсуждаемых вопросов.

Padlet – сервис виртуальной стены, с помощью которой можно прикреплять фотографии, ссылки на сайты, файлы, видео и аудио-фрагменты, различные тексты для оформления. Оформить можно в виде стены, холста, ленты, колонок, беседы или карты. Работать можно коллективно, создавая контент совместно со всеми ребятами. Данный ресурс может быть полезен при отработке тем на практике, решения возможных экологических проблем, путем использования мозгового штурма с помощью данной виртуальной доски.

Фабрика кроссвордов – конструктор, позволяющий учителю создавать кроссворд на любую тематику, довольно прост в использовании. С помощью данного ресурса можно отрабатывать на практике теоретические вопросы, проверять знания терминов детьми.

Kahoot – это образовательная платформа для проведения викторин, создания тестовых заданий и образовательных игр. Создание викторин – ключевой аспект в данном ресурсе. Режим Flashcards позволяет отвечать на вопрос самостоятельно, без использования подсказок или вариантов ответа. Режим Practice более простой вариант, тут есть возможно предоставить от двух до четырех вариантов ответа детям. Следующий режим с ограниченными временем, суть, как и у предыдущего, но время на выбор ограничено. Также есть вариант игры в группе, можно использовать для интерактивной формы домашнего задания. Дети соревнуются друг с другом, отвечая на вопросы. Сервис позволяет создавать свои собственные задания разных видов, учитель может внести некие новшества в процессе урока, которые благоприятно сказываются на процессе образования.

Сервис Toondoo дает возможность создания комиксов, которые можно делать с помощью своих личных фотографий или же использовать галерею данного ресурса: готовых персонажей, различных объектов, фонов. При создании комикса можно добавлять речевые облака, для создания текста. Данный вид работ помогает развивать творческую составляющую каждого ребенка, погружаться в тему, используя нестандартный вид работ.

В заключении хотелось бы сделать вывод, современное образование не стоит на месте, появляется все больше ресурсов, которые можно и нужно внедрять в процесс образования. Современные дети любят получать информацию путем использования интерактивных ресурсов. У детей повышается мотивация, интерес. Дети различными способами получают

информацию, что повышает их уровень знаний, расширяет кругозор, вовлекает в активную работу и вызывает стремление к получению знаний. Использование различных ресурсов возможно на каждом этапе урока, что делает процесс образования более эффективным и разнообразным.

Список литературы

1. Адамович М. А. «Использование информационных технологий в экологическом образовании младших школьников в системе дополнительного образования» / М. А. Адамович, З.Ф. Мухаметдинова, Ю.В. Семенова, М.Н. Тарасова // Всероссийская научно-практическая конференция по экологическому образованию: сборник материалов и докладов / Под общ. ред. В.А. Грачева. – М.: Фонд имени В.И. Вернадского, 2020. – 91-96 С.
2. Интернет-сервисы на уроке [Электронный ресурс]: интернет-ресурс, М. 2022. URL: <https://www.sites.google.com/site/internetservisynauroke/home> (дата обращения: 19.03.2022).
3. Передельский, Л.В. Экология / Л.В. Передельский, Коробкин В.И., Приходченко О.Е.. – Москва: Кнорус, 2009. – 345 с.

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Полковникова Н.Б.

доцент, к.п.н., доцент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

polkovnikovanb@mgpu.ru

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ: ОПРОС РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ

В статье представлены результаты опроса воспитателей детских садов и родителей дошкольников о значении собственной этнической идентичности в жизни взрослых, воспитывающих детей дошкольного возраста. В исследовании решены задачи изучения значения этнической принадлежности в жизни взрослых и их готовности заявить о своей этнической принадлежности. Сделано предположение о социальном наследовании этнической идентичности как ценности, транслируемой взрослыми детям.

Ключевые слова: мегаполис, поликультурная среда, этническая идентичность.

Актуальность проблемы поликультурного образования обусловлена современным цифровым миром без границ и расстояний, в котором постоянно осуществляется межкультурное взаимодействие людей. Работы Н. Б. Полковниковой, Л. Е. Осипенко и С. М. Лесина [7, 8] указывают на то, что поликультурное образование представляет собой основу функционирования человека в этнически разнообразном мире. В исследованиях М. М. Борисовой, Н. Д. Десяевой, А. П. Каитова, Л. А. Любченко, А. С. Львовой, Э. К. Никитиной, А. И. Савенкова, Ю. А. Серебренниковой и С. Ю. Степанова [1], Е. Н. Геворкян, А. И. Савенкова, С. Н. Вачковой, Т. Н. Зиновьевой, А. С. Львовой, О. А. Любченко, В. М. Поставнёва, О. А. Айгуновой, М. В. Воропаева и П. В. Смирновой [2], С. А. Козловой, С. В. Кожокар, А. Н. Ганичевой, Н. П. Флегонтовой, М. В. Крулехт, Н. Б. Полковниковой, А. Ш. Шахмановой, С. Е. Шукшиной, Н. И. Демидовой и других [3], Н. Б. Полковниковой [4, 5], М. Романовой, Т. Федоренко, Т. Савенковой, Е. Рябовой [9], А. И. Савенкова, О. А. Любченко, С. Г. Воровщикова, А. С. Львовой [10] отмечается значительный, определяющий вклад взрослых, родителей и педагогов в становление социальной идентичности подрастающих поколений.

Знакомство с разными этносами, уважение многообразия культур, одновременно с сохранением связи с культурой своего народа, важно для становления социальной идентичности ребенка. Как отмечено Н. Б.

Полковниковой, Л. Е. Осипенко и С. М. Лесиним [7, 8], Ю. Н. Родионовой [6], первичные представления о многообразии этнических культур, понимание своего места в поликультурном мире, компетенции межкультурного диалога появляются в дошкольном возрасте. Вопрос об этнической принадлежности составляет основу поликультурного образования дошкольников современного мегаполиса. Поликультурное образование детей является актуальным заказом общества и Российского государства. Государственный заказ на поликультурное образование детей в условиях культурного многообразия отражен в официальных российских документах. Согласно закону «Об образовании в РФ», образование должно обеспечивать интеграцию личности в национальную и мировую культуру. То же говорится в стандарте дошкольного образования, где приобщение ребёнка к социокультурным нормам, традициям семьи и государства названо среди ведущих принципов Российского образования. Поликультурное образование включает знакомство с традициями родной культуры, знаниями о народах России, основами межкультурной коммуникации.

В современном мире необходимо, чтобы дети, начиная с первых лет жизни, знали своё этническое происхождение, чувствовали духовную связь со своим народом, узнавали о своём и других народах. Исследования С. А. Козловой, С. В. Кожокар, А. Н. Ганичевой, Н. П. Флегонтовой, М. В. Крулехт, Н. Б. Полковниковой, А. Ш. Шахмановой, С. Е. Шукшиной, Н. И. Демидовой и других [3], Н. Б. Полковниковой [4, 5] доказывают, что трансляторами этого социального опыта становятся взрослые, родители и педагоги. Прямо или косвенно, осознанно или случайно они передают детям собственные ценностные ориентации. Педагогическую целесообразность данного процесса может обеспечить специально организованное поликультурное образование, субъектами которого станут дети дошкольного возраста, их родители и педагоги детских садов.

В контексте данной проблематики в 2021 году нами было проведено изучение понимания значения собственной этнической идентичности в жизни взрослых, воспитывающих детей дошкольного возраста. Были решены задачи изучения значения этнической принадлежности в жизни взрослых (родителей детей дошкольного возраста и воспитателей детских садов), а также их готовности заявить о своей этнической принадлежности. Сделано предположение о социальном наследовании этнической идентичности как ценности, транслируемой взрослыми детям. Выборку составили 195 воспитателей детских садов и 433 родителя дошкольников московской школы № 1517. Для решения задач исследования с помощью Гугл-форм было проведено анкетирование родителей и дошкольных педагогов. Анкеты были разработаны с использованием материалов нашего пилотажного исследования, проведённого ранее [7, 8]. Пример анкеты представлен ниже.

Анкета для дошкольных педагогов. Уважаемые коллеги! Для проекта по поликультурному образованию дошкольников просим вас анонимно ответить на несколько вопросов. Заранее благодарим за уделённое время.

- 1) К какому народу Вы себя относите? (Открытый вопрос.)
- 2) Для Вас важно осознавать свою национальную принадлежность?
(Варианты ответов: да, нет, затрудняюсь ответить.)
- 3) Проявляется ли в обычной жизни, в работе Ваша национальная принадлежность, например, во внешнем виде, в словах, в поступках?
(Варианты ответов: да, нет, затрудняюсь ответить.)
- 4) Если – да, в чём конкретно? (Открытый вопрос.)

Ответы 195 дошкольных педагогов представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Количественные результаты анкетирования дошкольных педагогов

<p>Вопрос 1. К какому народу Вы себя относите?</p>	<p>Русские – 107 Татары – 9 Чуваши – 4 Украинцы – 4 Евреи – 3 Дагестанцы – 3 Белорусы – 2 Аварцы – 2 Армяне – 2 Кабардинцы – 2 Мордва – 2 Осетины – 1 Немцы – 1 Киргизы – 1 Черкесы – 1 Кумыки – 1 Россияне – 18 Славяне – 7 Не дали ответ – 25</p>
<p>Вопрос 2. Для Вас важно осознавать свою этническую принадлежность?</p>	<p>Да – 144 Нет – 32 Затрудняюсь ответить - 19</p>
<p>Вопрос 3. Проявляется ли в обычной жизни Ваша этническая принадлежность,</p>	<p>Да – 44 Нет – 115 Затрудняюсь ответить – 36</p>

например, во внешнем виде, в словах, в поступках?	
Вопрос 4. Если – да, в чём конкретно?	Язык – 14 Поведение – 9 Образ жизни – 9 Внешний вид – 8 Фольклор – 2 Внутреннее ощущение принадлежности «своему» этносу – 2

Из данных Таблицы 1 видно, что этнический состав дошкольных педагогов неоднородный. Преимущественно представлен русскими (более половины опрошенных). Количество представителей других этносов невелико. Среди них татары, чувашаи, украинцы, евреи, дагестанцы, белорусы, аварцы, армяне, кабардинцы, мордва, осетины, немцы, киргизы, черкесы, кумыки. 18 человек из 195 дошкольных педагогов назвали себя россиянами. 25 человек не ответили на вопрос, к какому этносу они принадлежат.

Ответы 433 родителей дошкольников представлены в Таблице 2.

Таблица 2. Количественные результаты анкетирования родителей дошкольников

Вопрос 1. К какому народу Вы себя относите?	Русские – 147 Татары – 48 Украинцы – 41 Евреи – 36 Дагестанцы – 33 Белорусы – 12 Чуваши – 12 Грузины – 12 Армяне – 11 Мордва – 6 Турки – 6 Аварцы – 5 Осетины – 4 Немцы – 3 Киргизы – 3 Кабардинцы – 2 Черкесы – 2 Коми – 1 Кумыки – 1 Поморы – 1 Славяне – 7 Россияне – 18
---	--

	Не дали ответ – 22
Вопрос 2. Для Вас важно осознавать свою этническую принадлежность?	Да – 344 Нет – 51 Затрудняюсь ответить – 38
Вопрос 3. Проявляется ли в обычной жизни Ваша этническая принадлежность, например, во внешнем виде, в словах, в поступках?	Да – 198 Нет – 139 Затрудняюсь ответить – 96
Вопрос 4. Если – да, в чём конкретно?	Внешний вид – 161 Язык – 148 Поведение – 53 Характер – 22 Внутреннее ощущение принадлежности «своему» этносу – 14 Менталитет – 8 Традиции в быту – 8 Фольклор – 7 Этническая кухня – 6 Воспитание детей – 6

В Таблице 2 данные по этническому составу родителей распределились следующим образом. Этническое разнообразие представлено широко. Более четверти опрошенных сказали, что они русские. В численном составе значительно представлены татары, украинцы, евреи и дагестанцы. Представителей этих этносов примерно поровну. Меньшее количество относит себя к белорусам, чувашам, грузинам и армянам. Среди опрошенных были представители мордвы, турок, аварцев, осетин, немцев, киргизов, кабардинцев, черкесов, коми, кумыков и поморов. Среди родителей дошкольников 18 респондентов ответили, что они россияне. 22 человека не дали ответ о своей этнической принадлежности.

Количественные данные, которые были получены по вопросу 2 (Для Вас важно осознавать свою этническую принадлежность?) представлены на Рисунке 1 в процентном соотношении.

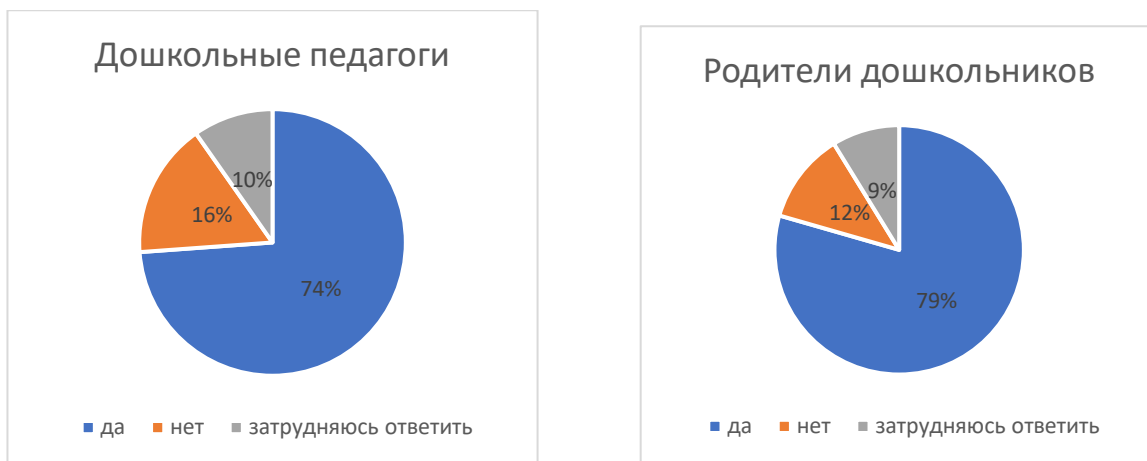


Рисунок 1. Ответы родителей и дошкольных педагогов на вопрос о важности осознания своей этнической принадлежности

На Рисунке 1 видно, что осознавать свою этническую принадлежность важно более, чем для 70% взрослых. 16% педагогов и 12% родителей ответили, что для них не важно осознавать свою этническую принадлежность. 10% и 9% соответственно затруднились в ответе на данный вопрос.

Процентное соотношение ответов дошкольных педагогов и родителей дошкольников на вопрос 3 анкеты (Проявляется ли в обычной жизни Ваша этническая принадлежность) представлено на Рисунке 2.

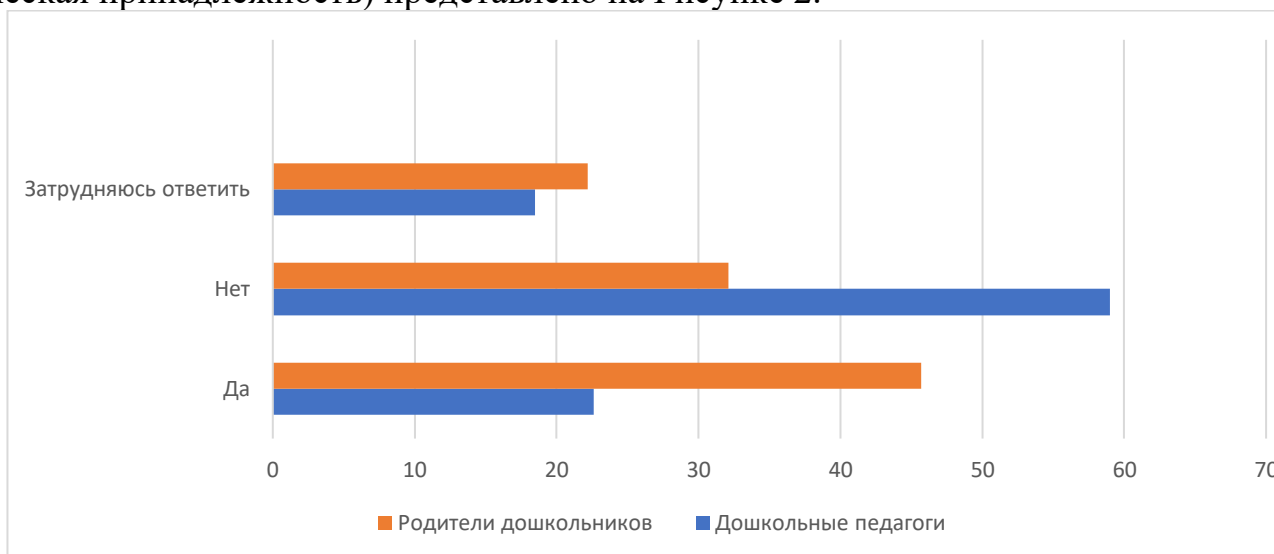


Рисунок 2. Ответы дошкольных педагогов и родителей дошкольников о проявлении их этнической принадлежности в обычной жизни

На Рисунке 2 видно, что ответы дошкольных педагогов и родителей дошкольников о проявлении их этнической принадлежности существенно отличаются. О том, что их этническая принадлежность проявляется в обычной жизни, заявили 22,6% педагогов и почти вдвое больше, 45,7% родителей. Соответственно, ответ «нет» на вопрос о том, проявляется ли в обычной жизни их этническая принадлежность, дали 59% дошкольных педагогов и 32,1% родителей дошкольников. Эти данные также отличаются почти в два раза. Затруднились в ответе на этот вопрос приблизительно равное количество опрошенных: 18,5% дошкольных педагогов и 22,2% родителей дошкольников.

Процентное соотношение ответов на вопрос 4 анкеты, в чём в обыденной жизни проявляется этническая принадлежность педагогов и родителей, представлены на Рисунке 3.

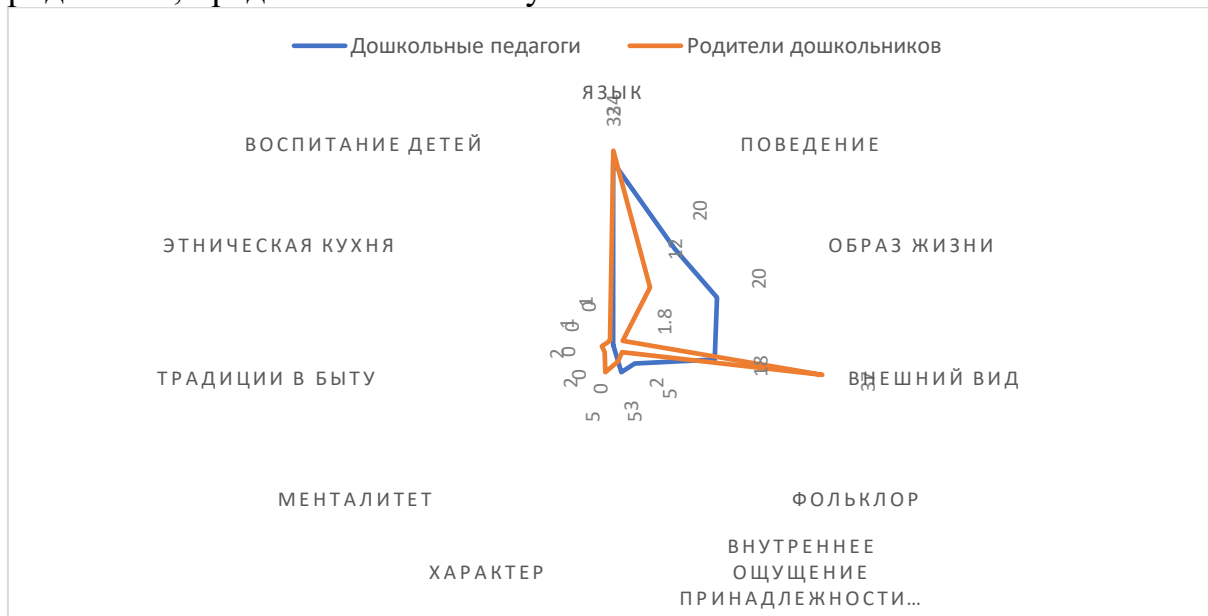


Рисунок 3. Процентное соотношение ответов дошкольных педагогов и родителей дошкольников о проявлении их этнической принадлежности в обыденной жизни

В вопросе 4 анкеты не было готовых вариантов ответов, их давали сами респонденты. На Рисунке 3 видно, что ответы педагогов и родителей распределились следующим образом. Примерно поровну ответов было о проявлении их этнической принадлежности в языке (32% у дошкольных педагогов и 34% у родителей дошкольников). Таким образом, показатель языка был общим для группы дошкольных педагогов и группы родителей воспитанников. Ещё одним показателем, о котором сказали обе группы респондентов, было поведение. При этом процентное соотношение ответов педагогов и родителей отличалось почти в два раза. О том, что их этническая принадлежность проявляется в поведении, сказали 20% дошкольных педагогов и только 12% родителей дошкольников. Похожие количественные данные были получены по показателю внешнего вида. Но здесь мы видим, что процентное соотношение ответов дошкольных педагогов и родителей воспитанников было обратным. 18% педагогов ответили, что их этническая принадлежность проявляется во внешнем виде. Почти вдвое больше таких же ответов (37%) было получено от родителей. Иначе распределились данные по показателю образа жизни. Его назвали 20% педагогов и 1,8% родителей. Как мы видим из Рисунка 3, количество этих ответов в двух группах респондентов отличалось почти в десять раз. В ответах педагогов и родителей было два показателя, процентные данные по которым сходны. Это фольклор и внутреннее ощущение принадлежности «своему» этносу. Фольклор назвали 5% педагогов и 2% родителей. Внутреннее ощущение принадлежности «своему» этносу – 5% и 3% респондентов каждой группы соответственно.

Отметим, что среди ответов родителей были показатели, которые не называли педагоги. Это характер (5% ответов родителей), менталитет и традиции в быту (по 2% ответов родителей), этническая кухня и воспитание детей (по 1% ответов родителей).

Итак, среди ответов взрослых на вопрос, в чём проявляется их этническая принадлежность в обыденной жизни, были высказывания, общие для дошкольных педагогов и родителей. Это ответы о языке, поведении, образе жизни, внешнем виде, фольклоре и внутреннем ощущении принадлежности «своему» этносу. Наиболее часто упоминаемое и близкое процентное соотношение ответов в двух группах респондентов было получено о языке. Максимально отличным было процентное соотношение ответов о внешнем виде. Здесь ответов родителей было почти вдвое больше. Противоположные данные были получены в сравнении ответов о проявлении этнической принадлежности в поведении. Ответов педагогов о том, что их этническая принадлежность проявляется в поведении было почти вдвое больше, чем ответов родителей. Реже в ответах взрослых респондентов упоминались фольклор и внутреннее ощущение принадлежности «своему» этносу. Педагоги называли их вдвое чаще, чем родители. Среди ответов родителей были такие, которые не называли педагоги. Это характер, менталитет и традиции в быту, воспитание детей и этническая кухня. Они были названы небольшим количеством родителей.

Результаты анкетирования могут быть интерпретированы следующим образом. Этнический состав выборки говорит о его многообразии. Респонденты преимущественно представлены русскими – более половины опрошенных дошкольных педагогов и более четверти родителей воспитанников детских садов. Этническое многообразие выборки представлено татарами, чувашами, украинцами, евреями, дагестанцами, азербайджанцами, белорусами, армянами, грузинами, кабардинцами, мордвой, осетинами, киргизами, черкесами, коми, кумыками, немцами, поляками, поморами и другими.

Часть респондентов обеих групп назвала себя россиянами. Это может указывать на то, что они определяют себя не представителями этноса, а российской нации или гражданами России. Можно также предположить, что таким образом респонденты уклоняются от ответа на вопрос. Некоторые респонденты не ответили на вопрос, к какому этносу они принадлежат.

Результаты анкетирования позволяют утверждать, что для значительного большинства взрослых, воспитывающих дошкольников, осознание своей этнической принадлежности является важным. Мы можем предположить, что взрослые транслируют эту позицию детям. Внешними, прямыми средствами трансляции этнической принадлежности от взрослых дошкольникам являются язык, поведение, особенности внешнего вида и использование фольклора. Неочевидными, косвенными средствами

трансляции этнической принадлежности от взрослых дошкольникам являются внутреннее ощущение принадлежности «своему» этносу, черты этнического характера, этнический менталитет, бытовые традиции, например, этническая кухня и традиции воспитания детей. Эти гипотезы будут проверены в продолжении нашего исследования.

Список литературы

1. Борисова М. М., Десяева Н. Д., Каитов А. П., Любченко Л. А., Львова А. С., Никитина Э. К., Савенков А. И., Серебренникова Ю. А., Степанов С. Ю. Программы подготовки специалиста по работе с временным детским коллективом (вожатого). М.: Перо. 2018. 360 с.
2. Геворкян Е. Н., Савенков А. И., Вачкова С. Н., Зиновьева Т. Н., Львова А. С., Любченко О. А., Поставнёв В. М., Айгунова О. А., Воропаев М. В., Смирнова П. В. Национальная система независимой оценки и сертификации квалификаций в педагогической сфере деятельности. М.: Перо. 2015. 161 с.
3. Козлова С. А., Кожокарь С. В., Ганичева А. Н., Дубровская Е. А., Калищенко В. Д., Флегонтова Н. П., Крулехт М. В., Полковникова Н. Б., Шахманова А. Ш., Шукшина С. Е., Демидова Н. И., Полосухина Е. О. Социализация детей в дошкольном возрасте. Учебное пособие / М.: Юрайт. 2019. Сер. 11 Университеты России (2-е изд.). 195 с.
4. Полковникова Н. Б. Аксиологизация образовательного пространства – современная основа построения эффективного педагогического взаимодействия / Полікультурний слов'янський освітній простір: шляхи та форми інтеграції. Матеріали Міжнародного науково-педагогічного конгресу ІХ Слов'янські педагогічні читання. Одеса: Издательство Одесского национального университета им. И. И. Мечникова. 2010. 320 с. С. 38–41.
5. Полковникова Н. Б. Аксиологические составляющие процесса формирования межличностных отношений детей и взрослых. Дисс. ... канд. пед. наук. М.: МГПУ. 2010. 236 с.
6. Родионова Ю. Н. Анализ осуществления поликультурного образования детей, посещающих дошкольные образовательные организации города Москвы // Казанский педагогический журнал. 2019. № 6 (137). С. 84–89.
7. 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.
8. Polkovnikova N. B., Osipenko L. E., Lesin S. M. Folklore Tale for Young Children Precuring a Polyculture Textbook / TSNI 2021 – Textbook: Focus on Student`s National Identity. Moscow. 2021.

9. 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.

10. Savenkov A. I., Lyubchenko O. A., Vorovshchikov S. G., Lvova A. S. Development of a Training Model for Working with Young Children in the Conditions of a Master`s Program and Additional Education in a Pedagogical University / SHS Web of Conferences. International Scientific and Practical Conference «Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks». 2020. P. 2023.

Мамсурова М.В.

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
детский сад №96 комбинированного вида, г. Владикавказ, заведующий,*

E-mail: dou96@list.ru

СВЯЗЬ ПОКОЛЕНИЙ, ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ БАБУШЕК И ДЕДУШЕК В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Статья раскрывает основу и специфику взаимодействия педагогов, родителей и представителей старшего поколения семьи - бабушек и дедушек в контексте тесного сотрудничества между семьей и дошкольной организацией. Также в статье уделяется внимание условиям, которые способствуют взаимодействию с представителями старшего поколения семьи и образовательного учреждения. В статье дается анализ взаимодействия воспитателей детского сада с представителями старшего поколения семьи, предложены наиболее эффективные формы взаимодействия, принципы взаимодействия и функции взаимодействия. Учитывая, что представители старшего поколения семьи – бабушки и дедушки проявляют интерес и активное участие в образовательном и воспитательном процессе, участниками разнообразных совместных проектов, независимо от того, какая деятельность у них доминирует, а не просто быть наблюдателями. Взаимодействие педагогов с бабушками и дедушками строится на взаимопомощи, взаимоуважении и взаимодействии, знании и учете педагогом условий семейного воспитания, а представителями старшего поколения семьи – условий воспитания в детском саду. Сотрудничество – это диалог, который постоянно обогащает все участников. Детский сад и семья – это два общественных института, которые стоят у истоков нашего будущего.

Ключевые слова: дошкольники, старшее поколение, семья, формы взаимодействия, педагогическая компетентность.

Успешное развитие и благополучие дошкольника напрямую зависит от его семьи и, конечно, от детского сада, который посещает ребенок [1, 2, 3]. Беседа с родителями показывает, что каждый из них мечтает о том, чтобы ребенок был здоровым, умным, самостоятельным, чтобы в будущем сумел занять достойное место в обществе.

Взаимодействие педагогов с семьями воспитанников в работе нашей дошкольной организации всегда уделялось приоритетное внимание. Сегодня мы также уделяем большое внимание сотрудничеству взрослых, но ищем новые формы работы, меняем подход к организации сотрудничества педагогов и родителей воспитанников.

В работе с семьями наших воспитанников педагогами используются как всем нам хорошо известные такие традиционные формы работы, как семинары, родительские собрания, консультации, открытые просмотры образовательной деятельности с дошкольниками, так и нетрадиционные, новые формы для нас, гостиные, вечера встреч, родительские конференции, клубы, мастер-классы, совместные квест-игры [2, 3].

Сотрудничая в тесном контакте с семьями ребят, нами замечено, что с нами взаимодействуют не только мамы и папы, но большой интерес к совместной работе проявляют бабушки и дедушки, старшее поколение ребят.

Так, например, консультации посещают 17% бабушек и 3% дедушек, совместные праздники – 29%, а в организации встреч, с такими специалистами детского сада, как, логопед, педагог-психолог, музыкальный руководитель, воспитатель по обучению осетинскому языку принимают активное участие 25%. Наблюдая такую заинтересованность бабушек и дедушек, мы для себя определили направление, сотрудничество с представителями старшего поколения семьи.

Уважение и почитание стариков дает нам счастливое будущее. И все мы с вами понимаем, что счастьем семьи является знание и передача всех лучших моментов жизни предков. В Северной Осетии, с нашим менталитетом особенное отношение к старшему поколению. В осетинском обществе о степени воспитанности человека судят по его отношению к старшим и умению вести себя в обществе. В Осетии старших почитают особо, потому что, они мудрые, опытные, их совет и мнение очень важно. А старшее поколение стараются поддержать младших и создать условия для их успешности, так как они только на пути становления членами большой семьи, что как все мы с вами знаем, дает уверенность в себе, успешность, порождает силы и поддерживает инициативу ребенка.

Для полноценного и продуктивного взаимодействия детского сада с бабушками и дедушками наших воспитанников, прежде всего, мы провели анкетирование, на получение социального портрета семьи. По результатам анкетирования обратили внимание на то, что более 37% семей наших

воспитанников состоит из двух и более поколений: дошкольник - родители дошкольника –бабушки и дедушки дошкольника. Также нами было подмечено, что чаще всего воспитанием ребенка в этих семьях занимаются представители старшего поколения семьи и именно они интересуются жизнью внуков и поддерживают связь с детским садом.

Мы отметили, что средний возраст бабушек и дедушек составляет 60 лет. И мы наблюдали что, старшее поколение активно, желает быть партнерами ребенку, потому что у них есть педагогический и жизненный опыт, который они хотят реализовать с внуками.

Также мы провели и проанализировали семьи ребенка на выявления, того кто же из взрослых в семье больше участвует в воспитании и развитии детей. И выявили, что в 85% семей это роль принадлежит бабушкам и дедушкам.

Но, большая часть родителей ребят отметили, что старшее поколение семьи своей чрезмерной заботой и любовью только вредят детям, балуют их. Бабушки и дедушки часто поддерживают детей в их интересах и инициативах. И очень часто идут на поводу у своих внуков, не умея договариваться. Но нами было замечено, что лучше находят общий язык дедушки и бабушки с младшими ребятами. Они контролируют во что одет ребенок, что покушал, ухаживают за ними, следят за их режимом. К тому же бабушки – «нана» знают много сказок, колыбельных песен, потешек и часто разговаривают с ребенком на родном осетинском языке.

А вот в общении с детьми 5–7 лет, у дедушек и бабушек есть затруднения, они не могут справиться с ними и часто бывают озабочены, чем же можно занять их. А современный старший дошкольник на самом деле требователен к себе, часто бывает категоричен в своих суждениях, хорошо справляется с гаджетами, он даже, через - чур, общителен. Очень часто старшее поколение семьи не всегда быстро справляются с разными новыми ситуациями, например, разбираются в телефонах, то внучата считают себя «умнее».

Анкетирование представителей старшего поколения семьи на выявление педагогических компетенций в вопросах образования дошкольников, показало, что бабушки и дедушки недостаточно знают возрастные и психологические особенности детей, сензитивные периоды развития. Также мы заметили, что бабушки и дедушки в общении и взаимодействии с ребятами пользуются теми же стимулами, что применяли и к своим детям. Но современные дети отличаются от своих предшественников, так как изменилось время, социокультурная ситуация, и у сегодняшних дошкольников наибольший интерес вызывают гаджеты. Ребятам интересно незнакомое и новое. Они хотят знать как устроена машинка на пульте или робот или, что такое аэромобиль. Все мы с вами хорошо знаем, что независимо от пола, современные дети техничны, они не на шутку увлекаются новыми

открытиями, и чем старше, тем больше тянутся к проявлению своей самостоятельности и индивидуальности. И именно с такой жизненной ситуацией развития дошкольника многие бабушки, да и дедушки, просто-напросто не справляются. А дедушкам и бабушкам очень хочется быть вместе со своими внуками и иметь у них авторитет.

Все это позволило нам бабушек и дедушек воспитанников определить, как помощников и единомышленников при организации мероприятий в нашем дошкольном учреждении. Так как после родителей бабушка и дедушка являются самыми близкими, родными и любимыми для ребенка людьми, к тому же они могут активно участвовать вместе с педагогами в образовательно-воспитательном процессе детского сада, в семье на них ложится ответственность за развитием внуков.

Взаимодействие со старшим поколением мы начали с уточнения того, чем же занимаются и что любят в свободное время делать представители старшего поколения семьи наших воспитанников. И на наше удивление, оказалось, что наши многоуважаемые бабушки и дедушки могут научить детей разным интересным и полезным вещам. Так, например, бабушки могут научить детей сделать различные поделки из соленого теста, расшить красивым национальным орнаментом костюм для куклы, показать. Дедушки же могут научить, как правильно посадить саженцы деревьев и кустов, кататься на самокате и велосипеде, играть в шахматы и еще многому - многому другому. И как мы видим, самое главное то, что у них еще есть ресурсы, есть потенциал, есть заинтересованность и желание во взаимодействии с педагогами дошкольной организации.

Свое сотрудничество мы начали с организации вечера знакомств, который был приурочен ко дню пожилого человека. На данном мероприятии ребята рассказывали о своих дедушках и бабушках. Конечно, дети бы не справились без помощи родителей при подготовке презентации о своих старших. И здесь, дети и родители выбирали фото, вместе готовили рассказ. Но вечер знакомств уже проходил без присутствия родителей воспитанников, а с бабушками и дедушками. Так мы познакомились с нашими будущими героями и участниками нашего сотрудничества.

На следующей встрече бабушки и дедушки поделились своим опытом взаимодействия с внуками. Они рассказали педагогам о своих проблемах и трудностях во взаимодействии с внуками, об ожиданиях от общения с ними.

— К сожалению, внуки предпочитают игру в гаджеты, чем общение с ними.

— Еще внукам не всегда интересны истории, рассказы и сказки старшего поколения, которыми они хотят поделиться с младшими.

— Нас очень беспокоит, что современные дети не знают родного языка.

— Дедушки и бабушки хотят поделиться своим жизненным опытом, но у них не хватает педагогических знаний по взаимодействию с ребятами.

Решением данной ситуации мы увидели в организации и проведении «Вечера встреч» с представителями старшего поколения семьи, где воспитатели рассказывали о педагогических ситуациях сотрудничества с детьми, сделав акцент на их трудностях и достижениях, на особенностях поведения современных детей их интересах и запросах.

Мы предложили представителям старшего поколения семьи привести примеры общения со своими внуками, рассказать, как ребята ведут себя с ними дома. На данное предложение с радостью откликнулась бабушка Александра Васильевна, учитель начальных классов, которая и рассказала на встрече о своей внучке Иришке, о том, где они вместе бывают, как планируют свой выходной день, уделяют ли время для занятий, ведь в следующем году Ира идет в школу. Также бабушка Иры рассказала о своей проблеме: когда она настаивала на занятиях по подготовке к школе, внучка начинала капризничать, хныкать, предпочитая занятия играм на компьютере или прогулке на улице. Как - то раз во время очередной прогулки, бабушка с внучкой заглянули в книжный магазин. И тут бабушка предложила Иришке выбрать книгу, которая ей понравится больше всего. Девочка долго перелистовала разные книги, в итоге, свой выбор она остановила на ярко иллюстрированной детской энциклопедии о растениях. Дома они вместе рассматривали картинки. Читали информации. Затем бабушка предложила Ире побывать в дендрарии. Внучка настолько заинтересовалась растениями, что попросила бабушку купить ей еще книги о растениях.

Результатом данного «Вечера встреч» было определение перспектив нашего взаимодействия, вопросов, которые у них возникли, конечно, же бесценный жизненный опыт, который они могут предложить. Так у нашего детского сада возникла необходимость в организации обучения основам дошкольной педагогики бабушек и дедушек.

И так у нас появился клуб «Мы вместе» и еще один план сотрудничества семьи и детского сада для того, чтобы совместно решать вопросы по воспитанию и обучению детей, а самое главное, помочь друг другу найти подход к каждому воспитаннику.

В первое время старшее поколение не понимали, как быть полезными и интересными, как они могут сотрудничать с детским садом. Мы привлекали их постепенно, сначала приглашали на индивидуальные встречи, где обозначали для себя, как мы можем включить бабушек и дедушек в образовательный процесс детского сада. Затем предложили им рассказать о себе, о своем детстве, своих детских играх, другими словами «показать себя» перед детьми. Так мы увидели наших мастеров: дедушка Олега – мастер по дереву, а бабушки Залины и Миланы предложили научить девочек шитью, вязанию, вышиванию и, конечно, же, приготовлению национальных блюд.

В общении с детьми в течение дня, мы определили для себя, что у детей имеются первичные представления о родном городе. Но знаний о его истории возникновения, достопримечательностях и развитии недостаточно. Мамы и папы очень мало рассказывают детям об истории города, о его замечательных местах, недостаточно внимания обращают на красоту родного города, его непохожесть на другие города. Это и понятно, все они работают и им, конечно, не хватает времени. Так, и возник проект «Мой родной город, Владикавказ», участниками которого были ребята и их бабушки и дедушки. Они познакомили воспитанников с традициями, культурой, событиями прошлого и настоящего и достопримечательностями города Владикавказ. На первом этапе дети рассматривали открытки, фотографии родного города. Воспитатели рассказывали ребятам об истории создания города, выдающихся людях, памятниках и достопримечательностях города Владикавказа. Проект состоял из нескольких этапов, которые включали в себя и знакомство с историей родного города, его выдающимися людьми, выставками поделок, детских работ, фотовыставками «Любимые места Владикавказа».

Но самым интересным этапом данного проекта, на наш взгляд, были экскурсии в краеведческий музей и в музей истории МВД. Это было особенное, большое путешествие, в котором бабушка Фатимы, которая работает экскурсоводом в одном из музеев. Она познакомила с произведениями с культурой и бытом осетинского народа, с произведениями искусства. Все у детей вызывало интерес: как жили люди раньше, какую одежду они носили, из какой посуды ели, как был устроен их дом, какая мебель у них была. Еще наши бабушки предложили совершить пешие прогулки по Владикавказу, и они сами были экскурсоводами. В результате ребята узнали историю возникновения улиц родного города.

Итогом данного проекта стала самостоятельная защита воспитанниками своих собственных проектов «Мой город». Пока еще в создании презентаций помогали бабушки и дедушки.

Создание «Кунацкой» - гордость нашего детского сада. Сначала мы рассказали ребятам, что означает это слово. «Кунак» - почетный гость, «кунацкая» - комната в доме для гостей у народов Кавказа. Потом мы познакомили детей с правилами приема гостей в «кунацкой». В «кунацкую» были приглашены бабушки и дедушки, которые рассказывали о традициях и обычаях осетинского народа, поделились с ребятами историями своего детства. Конечно, же все эти мероприятия с почетными взрослыми, способствуют у детей формированию нравственности и патриотизму, ребенок учится любить свою малую и большую Родину, свою семью, свои корни, свою культуру, свой язык.

Проделанная работа позволяет нам убедиться в том, что сотрудничество представителей старшего поколения семьи с дошкольниками является эффективным средством воспитания и развития ребенка. К тому же бабушки

и дедушки ребят готовы передавать свой жизненный опыт, традиции внукам, участвуя в мероприятиях детского сада. Созданная нами образовательная платформа для взаимодействия с представителями старшего поколения семьи в рамках детского сада с детьми, оказалась эффективной.

В продолжение работы в данном направлении у нас появилась и новая форма взаимодействия с представителями старшего поколения семьи - «Университет для бабушек и дедушек». Данный университет реализуется по принципу, личной заинтересованности, добровольности и взаимоуважения. Нами разработана программа с описанием таких форм как мастер-классы, семинары-практикумы, круглые столы и прочее. Мы будем и дальше использовать все вышеперечисленные формы взаимодействия с бабушками и дедушками воспитанников детского сада, направленные на создание условий для полноценного и всестороннего развития ребенка.

Список литературы

1. Виноградова Н. А., Микляева Н. В., Родионова Ю. Н. Методическая работа в ДОУ. Эффективные формы и методы: метод. Пособие. М.: Айрис-пресс, 2012. 192 с.
2. Козлова С. А., Кожокарь С. В., Ганичева А. Н., Дубровская Е. А., Калищенко В. Д., Флегонтова Н. П., Крулехт М. В., Полковникова Н. Б., Шахманова А. Ш., Шукшина С. Е., Демидова Н. И., Полосухина Е. О. Социализация детей в дошкольном возрасте. Учебное пособие / М. : Юрайт. 2020. Сер. 76 Высшее образование. 195 с.
3. Кокоева А. Т. Формирование педагогической культуры родителей. Дисс. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2003. 170 с.

Москалева А.А.

*магистрант ГАОУ ВО МГПУ, Москва
воспитатель ГБОУ Школа 2075, Москва
e-mail: moskaleva.a.a@gmail.com*

*Научный руководитель: Сухова Е. И.,
д.п.н., профессор ГАОУ ВО МГПУ,*

РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ 2-3 ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ГБОУ ГОРОДА МОСКВЫ «ШКОЛА № 2075»

В статье рассматриваются процесс и результаты педагогической деятельности воспитателя дошкольного отделения № 6, ГБОУ города Москвы «Школа № 2075» по развитию творческих способностей детей в

возрасте 2-3 лет в рамках творчества посредством нетрадиционных техник изобразительной деятельности. В статье раскрываются техники и методики автора по проведению комплексной серии занятий (февраль-март, 2022 г.) по изобразительному искусству в группе кратковременного пребывания с воспитанниками 2–3-летнего возраста.

Ключевые слова: творческие способности, педагогическая деятельность, изобразительная деятельность, нетрадиционные техники изобразительной деятельности, дети 2–3 лет, пальчиковое рисование, штампование, рисование.

The article deals with the process and results of pedagogical activity of the teacher of preschool department No. 6, GBOU of the city of Moscow "School No. 2075" on the development of creative abilities of young preschool children aged 2-3 years in the framework of creative activity through non-traditional techniques of fine arts. In article techniques and methods of the author on carrying out of a complex series of classes (February – March, 2022) on the fine arts in short stay group with pupils of 2-3 years of age.

Keywords: creative abilities, pedagogical activity, visual activity, non-traditional techniques of visual activity, preschool children 2-3 years old, finger painting, stamping, painting.

Возрастает актуальность использования нетрадиционных техник изобразительной деятельности в рамках развивающих занятий в дошкольном образовательном учреждении в связи с тем, что они способствуют выражению чувств и эмоций воспитанника, а также такие техники позволяют не обращаться к строгому предметному изображению, действуя по заранее чётко подготовленному образцу и/или макету. Нетрадиционные техники изобразительной деятельности вверяют ребёнку 2-3 летнего возраста свободу действий, уверенность, порой неосознанную, в собственных начинаниях, а также выбор и возможность индивидуального видения тех или иных предметов окружающей действительности.

Целью комплексной серии занятий по изобразительной деятельности с применением нетрадиционных техник в феврале-марте 2022 г. являлось знакомство детей 2-3 летнего возраста с нетрадиционными техниками изобразительной деятельности для формирования свободы выражения и восприятия окружающей деятельности, а также совершенствование интеллектуальных и творческих способностей.

Изобразительная деятельность – вид творческой деятельности, воспринимаемой детьми позитивно, в особенности тогда, когда у них это получается. *Но когда такая деятельность в действительности успешна?*

Изобразительная деятельность посредством использования карандаша, кисти запрашивает от детей высокого уровня владения этими инструментами изобразительной деятельности, а также техникой рисования,

сформированности практических навыков и знаний ребенка. В связи с чем достаточно часто приходится наблюдать отказ ребёнка выполнять творческую работу, связанный с отсутствием вышеописанных навыков. Так происходит потому, что нередко следование шаблону не приводит к желаемому результату, и тогда воспитатель прибегает к исправлению работы и/или помощи, что может вызывать раздражение ребёнка, а также получить негативное подкрепление его стараниям и на долгое время отвращение от изобразительной деятельности.

В этой связи наша основная задача, как воспитателей-педагогов, создать благоприятную учебную среду, в которой воспитанники могли бы чувствовать себя комфортно, иметь позитивную установку и развиваться согласно своим возрастным особенностям. Для решения поставленной задачи было принято решение обратиться к нетрадиционным техникам изобразительной деятельности.

Возраст 2-3 лет – благоприятный детский возраст для отображения собственных впечатлений об окружающей действительности посредством изобразительной деятельности с помощью визуального восприятия. В таком возрасте детям часто не нужны специальные инструменты, такие как карандаши, кисти и пр. Дети 2-3 летнего возраста используют пальчики, ладоши, палочки и др. Важно, что в этот момент дети способны не только отобразить видимое, но и познакомиться со свойствами и качествами материалов, которые они используют.

Важным является и тот факт, что в рамках процесса изобразительных видов деятельности с использованием нетрадиционных техник (пальчиковая живопись, оттиск пупырчатой плёткой, штампирование губкой и др.) дети способны испытать позитивные чувства – радость красивому изображению, гордость за собственную работу. А также не менее важным является то, что в процессе такой деятельности дети могут приобрести знания, отточить навыки, приобрести углублённое представление о действительности, осмыслить качества предметов (развитие мелкой моторики), обучиться осознанному использованию предметов. Поэтому, данная деятельность, несомненно, способствует творческому развитию детей 2–3-летнего возраста.

Эффективность изобразительной деятельности с использованием нетрадиционных техник обуславливается необходимостью придерживания принципа интегральности, сущность которого состоит в интегрировании разных областей науки и/или искусства, а также использованием игровых приёмов и сказочных образов.

Детей 2–3-летнего возраста необходимо знакомить с различными нетрадиционными техниками, что имеет различие с совершенствованием их деятельности. Каждая из техник предполагает маленькую игру с учебным компонентом. Для каждого возраста характерен особенный вид

изобразительной деятельности. В данной работе будут рассмотрены виды, релевантные возрасту 2–3 года.

Материальная база. Для занятий по изобразительной деятельности необходимо подготавливать следующие материалы: листы бумаги, обязательно тонированные, а также краски, вата, природный материал, пупырчатая плёнка, кусочки ткани (имеющей рельефную поверхность, например бархат), ватные палочки, втулки и т.п.

Нетрадиционные техники изобразительной деятельности

Теперь уместным будет обращение к различным способам изобразительной деятельности, предусматривающим использование доступных нетрадиционных материалов, позволяющих обновить и усовершенствовать творческие занятия с воспитанниками ДОО.

Пальчиковое рисование. Рисование с помощью пальцев (одного/нескольких) и/или полностью ладони. Дети окунают пальчик в краску и рисуют им подобно использованию кисти. Такая техника позволяет ребёнку более чётко ощущать материал и проводимые линии/изображённые элементы.

Рисование по влажной бумаге. Рисование происходит на заранее увлажнённой бумаге, что позволяет краске без труда расплываться и создавать красивое изображение. Данный вид деятельности позволяет ребёнку не ощущать раздражения от неровных линий.

Монотипия. Уникальная техника, предполагающая оттиск на бумаге разнообразного материала – перевод рельефности одной поверхности на другую, при том, что на одну из поверхностей нанесена краска – в данном случае пупырчатой плёнки, которая позволяет развиваться мелкой моторике. Также такую технику можно назвать графическим рисунком.

Штампование материалом. Для такой техники потребуется приспособление (втулка/ватная палочка/кусочек бархатистой ткани и др.). Предмет опускается в краску, а затем «втаптыванием» наносится на бумагу. Позволяет создавать изображения без детальной прорисовки (к примеру, солнышко с помощью втулки или листочек с помощью ватной палочки).

Пушистые поделки. Данная техника предполагает работу с ватой – наклеивание ваты для изображения природных явлений (снег), растений (одуванчик), животных (заяц, кот) пр. Такая техника позволяет детям не только получать позитивные эмоции от работы с материалом, но и развивать свои творческие способности.

В рамках комплексной серии творческих занятий с детьми 2–3 летнего возраста была разработана программа продолжительностью в четыре месяца и на сегодня часть программы реализована (февраль – март, 2022 г.) с использованием вышеописанных нетрадиционных техник.

Таблица №1. Программа занятий по изобразительной деятельности на февраль-март, 2022 г.

Месяц	Тема занятия	Нетрадиционная техника	Формат работы
Февраль	<i>Идёт снег</i>	Пальчиковое рисование	Индивидуально
	<i>Деревья в снегу</i>	Оттиски пупырчатой плёнкой	Индивидуально
	<i>Зимний лес</i>	Пушистые поделки. Природный материал, вата	Индивидуально
	<i>Снежная тучка</i>	Пальчиковое рисование. Пушистые картинки, вата	В группе
Март	<i>Весеннее солнышко</i>	Штампование бросовым материалом (втулки)	Индивидуально
	<i>Сосульки тают</i>	Пальчиковое рисование	Индивидуально
	<i>Вербочки</i>	Штампование губкой	Индивидуально
	<i>Весенние ручейки в лесу</i>	Рисование по влажной бумаге. Штампование (картошка)	В группе

Результаты. По итогам проведения части программы было отмечено, что дети 2-3 летнего возраста успешно ознакомились с предложенными нетрадиционными техниками изобразительной деятельности, раскрыли собственные уникальные способности к творческой деятельности, а также испытали позитивные эмоции в процессе изобразительной деятельности. Детям удалось осознать, что их деятельность не пресекается воспитателем, а наоборот, активно поощряется, дети не боялись допустить ошибку и не замыкались в себе.

Кроме того, дети научились более длительное время сидеть на стуле во время занятий, придерживать лист бумаги при выполнении каких-либо изображений из различных материалов, а также они научились аккуратно обмакивать палец в краску и делать тычок пальцем (ранее водили пальцем по бумаге неотрывно), научились аккуратно отщипывать небольшие кусочки ваты. Важно, что дети не только освоили и улучшили элементы практической деятельности, но и получили позитивные эмоции – они с интересом ждут занятий!

Следует сказать и том, что данные занятия имеют положительную оценку родителей. Родители отмечают необычный подход к творческим занятиям. Особенно положительно реагировали те родители, которые имеют детей не только 2-3 летнего возраста, но и более старшего дошкольного возраста, в чьих группах такие техники не применяются. Результат данных

занятий нравится всем родителям, но тем, кому есть, с чем сравнить, нравится особенно.

По итогам устной обратной связи от родителей было принято решение о продолжении и совершенствовании комплекса занятий с использованием нетрадиционных изобразительных техник. Планируется использовать натуральные красители: свёклу, луковую шелуху и пр.

Творчество – настоящее чудо, которое позволяет понять, что в такой деятельности нет правильного пути, а есть только собственный путь, ведущий к развитию.

Заключение. Таким образом, цель работы была достигнута, а поставленная задача успешно решена. Свободное выражение творческого потенциала ребёнка 2-3 летнего возраста определяется уровнем владения средствами изображения, именно поэтому важно усвоение детьми различных способов изображения действительности, в т.ч. средствами нетрадиционных техник. Важно помнить, что от воспитателя-педагога зависит очень многое, педагоги – волшебники и проводники детей в мир многообразия красоты.

Список литературы

1. Байназарова Т. Б., Сыздыкбаева А. Д. Нетрадиционные техники рисования как путь развития творческих способностей дошкольников //Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №. 3. – С. 77-80.
2. Маркина Ю. А., Новикова Е. А. Нетрадиционные техники рисования в детском саду //XXI Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета: сб. статей. Ч. – 2019. – Т. 7. – С. 161-163.
3. Никитина А. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. Планирование, конспекты занятий. – Litres, 2020.
4. Сафина И. Р. Нетрадиционные техники изобразительной деятельности в детском саду и их роль в развитии детей дошкольного возраста //Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия. – 2013. – С. 149.
5. Nigmatova M. Развития творческих способностей детей на занятиях изобразительной деятельности //центр научных публикаций (buxdu. uz). – 2021. – Т. 3. – №. 3.

Нечаева З.А.

воспитатель ГБОУ г. Москвы «Школа № 1517»

Nechaevaza@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОСТРОЕНИЯ ПАРТНЕРСКИХ ОТНОШЕНИЙ СЕМЬИ И ДОШКОЛЬНЫХ ОТДЕЛЕНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В статье рассматриваются технологии построения партнерских отношений семьи и дошкольных отделений образовательных организаций; рассматривается понятие социальное партнерство как эффективная форма взаимодействия с родителями детей; обсуждаются современные формы взаимодействия с семьей, в том числе с использованием информационных технологий.

Ключевые слова: дошкольный возраст, социальное партнерство, взаимодействие с семьей.

Развитие системы образования и совершенствование образовательного процесса определяет актуальность поиска новых форм взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса, в первую очередь с семьей, родителями ребенка. Согласованные и объединенные действия педагогов и родителей на ступени дошкольного образования влияют на качество образовательного процесса в целом, и успешность в процессах адаптации, социализации, подготовки ребенка к школе в каждом конкретном случае [4].

Современный родитель сегодня предъявляет обоснованно высокие требования к качеству образовательного процесса, часто обладает широкими компетенциями в сфере информационных технологий, имеет свободный доступ к информации о методах, формах и содержании педагогического процесса, педагогических технологиях и приемах. Поэтому и педагогическим коллективам дошкольных отделений необходимо своевременно отвечать на актуальные образовательные запросы семей, быть в тренде последних педагогических инноваций, соответствовать стандарту качества образования.

В настоящее время, в том числе в связи с активным развитием дистанционных технологий, педагоги активно исследуют и используют в работе новые формы взаимодействия с родителями, которые наилучшим образом отвечают задачам образовательного процесса, ориентированные на построение партнерских отношений с семьей, развитие социального партнерства.

Партнерство – это форма взаимодействия, при которой сотрудничество осуществляется на принципах равноправия партнеров при принятии решений, взаимоуважении и учете интересов всех сторон, толерантности позиции другого, заинтересованности всех сторон в достижении общих целей и задач, добровольности принятия взаимных обязательств. В современных условиях

цель социального партнерства определяется как формирование системы добровольных и равноправных взаимоотношений, а также взаимоподдержку субъектов для воспитания личности. Социальное партнерство определяется как совместная деятельность различных социальных групп, приводящая к позитивным эффектам в данной деятельности [3].

Среди типов социального партнерства образовательной организации и семьи в обучении, развитии и воспитании обучающихся можно выделить следующие: коммуникативно-дидактический; управленческий; экспертный; проектно-деятельностный; консультативный (профессиональное консультирование педагогов и родителей) [1].

Задачами развития социального партнерства с семьей выступают и установление доверительных отношений с родителями детей, и создание атмосферы взаимопонимания и поддержки, и объединение усилий в процессе развития, обучения и воспитания детей, и знакомство с лучшими педагогическими практиками, психолого-педагогическое просвещение, включение родителей в образовательный процесс в дошкольном отделении в качестве равноправных партнеров. Кроме того, социальное партнерство позволяет сделать процесс взаимодействия с семьей максимально клиентоориентированным, учитывать индивидуальный уровень педагогической культуры и индивидуальные особенности каждой семьи.

Современные исследователи предлагают модель последовательных этапов работы с родителями и развития партнерских отношений: информирование родителей; просвещение и консультирование; обучение; совместная деятельность [5]. Выделяют традиционные формы взаимодействия с родителями (родительские встречи, консультации, беседы) и инновационные, развиваемые на информационных платформах в цифровой среде. И те, и другие тем не менее включают в себя элементы, позволяющие родителям стать активными участниками образовательного процесса.

Среди традиционных в настоящий момент становятся все более востребованными формы обратной связи, в том числе с использованием информационных технологий, позволяющие в режиме реального времени анализировать образовательные запросы семей, их удовлетворенность качеством образовательного процесса, принимать предложения по совершенствованию форм и методов педагогической работы. «Почта доверия», «Интерактивные информационные уголки», «Интерактивные смайлики: как прошел день», «Интерактивный дневник дошкольника», «Онлайн-опрос оценки качества работы педагогов», голосование с использованием QR-кодов – все это современные инструменты оперативного получения информации, как от родителей, так и от педагогов.

Некоторые традиционные формы изменяются, совершенствуются и развиваются с учетом современных образовательных вызовов. Так, с развитием дистанционных технологий и ориентированностью на принципы

социального партнерства традиционная форма «родительской гостиной» перешла в дистанционный формат. Более того диалоговые формы работы стали преобладать и могут быть реализованы в формате Q&A-сессии. Это сессии вопросов и ответов - активность, в рамках которой педагоги отвечают на вопросы родителей. Вопросы могут быть заранее подготовлены, а могут возникнуть непосредственно в рамках родительской гостиной. Их можно выбрать из чата, где уже прошло обсуждение или попросить родителей написать все вопросы в одном сообщении, при этом тема вопроса может быть любой.

Виртуальная коммуникация и взаимодействие в цифровой среде – это не только удобные по формату формы сотрудничества, но и возможность создать и развивать единое информационно-образовательное пространство в образовательной организации, с целью эффективного и комфортного предоставления информационно-коммуникационных, консультативных психолого-педагогических услуг родителям. Такое пространство включает: сайт образовательной организации, с возможностью оперативного ознакомления с информацией об образовательном процессе и возможностью задать вопрос онлайн с помощью электронной почты; группы и каналы в доступных социальных сетях и мессенджерах; блоги и страницы педагогов; вебинары и видеоконференции; ресурсы электронного образования; «дни открытых дверей» онлайн.

Экспертный тип социального партнерства реализуется в образовательной организации посредством использования различных форм для обратной связи («почта доверия», дистанционный мониторинг, дистанционные анкеты обратной связи о качестве работы и прочие). Также ярким проявлением уровня социального партнерства является участие и активность родителей воспитанников при принятии решения в управляющем совете образовательной организации.

Высокому уровню организации социального партнерства между образовательной организацией и семьями обучающихся на дошкольной ступени образования соответствуют такие параметры как отсутствие формализма и неформальный подход с учетом интересов каждой семьи и приоритетности семейного воспитания, учет образовательных запросов родителей, развитие многообразия форм взаимодействия с родителями, построенных на диалогичных формах общения, открытость и доступность дошкольной организации [2].

Список литературы

1. Кожурова О. Ю. Социальное партнерство школы и семьи как фактор повышения их воспитательного потенциала. Дисс. ... канд. пед. наук. М.: РАО. 2011. 227 с.

2. Кротова Т. В. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения в сфере общения с родителями воспитанников. Дисс. ... канд. пед. наук. М. : МПГУ. 2005. 254 с.
3. Реморенко И. М. Разное управление для разного образования. СПб., М.: Агентство образовательного сотрудничества. 2005. 367 с.
4. Савенков А. И., Ганичева А. Н., Муродходжаева Н. С., Полковникова Н. Б., Цаплина О. В. Мониторинг основных образовательных программ дошкольного образования // Методист. 2017. № 9. С. 61–66.
5. Хоменко И. А. Школа и родители: этапы развития социального партнёрства // Директор школы. 2007. № 4. С. 83–88.

Сёмина Н.А.

воспитатель ГБОУ г. Москвы «Школа № 1517»

n9096454939@gmail.com

МУЛЬТТЕРАПИЯ КАК СРЕСТВО СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена описанию исследования нового метода социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста – мульттерапии. Основная задача исследования – изучение влияния мульттерапии на социализацию дошкольников, развитие их коммуникативных навыков, профилактику конфликтных ситуаций в группе детского сада, стабилизацию эмоционального состояния детей. Мульттерапия рассматривается как одно из направлений арт-терапии для использования в работе с детьми школьного возраста с особыми потребностями; с детьми в кризисной ситуации, а также с детьми, находящимися на длительном лечении в стационаре. В статье представлена история развития мульттерапии. Предложены пути использования мульттерапии в работе с детьми в рамках современной образовательной программы дошкольной образовательной организации. Описан опыт работы с детьми с использованием метода мульттерапии, представлен алгоритм педагогической работы, раскрыто содержание и значение каждого этапа работы. Материалы статьи доказывают эффективность мульттерапии в работе с детьми дошкольного возраста. Рассматриваемая тема будет полезна педагогам, психологам, родителям.

Ключевые слова: дошкольный возраст, мульттерапия, социально-коммуникативное развитие.

Мульттерапия – это одно из направлений арт-терапии. В образовании этот метод начали использовать в Санкт-Петербурге. Автор идеи — М. Сафронов и его коллеги из студии детской анимации "ДА". Студия «Да» была

основана в 2008 году как социально-ориентированный проект: профессиональные режиссеры и аниматоры создавали мультфильмы вместе с детьми в кризисных ситуациях и с детьми с особыми потребностями [6].

История мульттерапии может быть представлена следующим образом. 2008 год – проведение занимательных занятий по созданию мультфильмов с детьми, находящимися на длительном лечении, и возникновение идеи использования анимационной деятельности для реабилитации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. 2008–2010 годы – проведение пилотных занятий по созданию мультфильмов с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации. 2008–2013 годы – проведение экспериментальных занятий с разными целевыми группами детей. С 2010 года регулярно проходят занятия в следующих детских учреждениях: в «Центре патологии речи и нейрореабилитации» Департамента здравоохранения города Москвы; в детском реабилитационном отделении «Московского городского научно-практического центра борьбы с туберкулезом» Департамента здравоохранения города Москвы. В 2014 году была создана онлайн-школа мульттерапии [7].

Цель мульттерапии – реабилитация и творческая социализация детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в процессе коллективного создания мультфильмов. Задачи мульттерапии: создать детские анимационные реабилитационные студии; обогатить эмоциональную сферу и снять психоэмоциональное напряжение у детей; получить устойчивые эффекты реабилитации и творческой социализации воспитанников; компенсировать стрессовые состояния, невротические расстройства у воспитанников [4].

Мульттерапия бывает активной и пассивной. Активная мульттерапия – это создание мультфильмов, а пассивная – это просмотр мультфильмов различной тематики. Прежде с дошкольниками в основном работа велась по направлению пассивной мульттерапии. Поэтому возник вопрос о возможности заниматься активной мульттерапией с детьми дошкольного возраста.

Дошкольный возраст – это период от 3-х до 6–7 лет. Именно в это время ребенок начинает осваивать социальное пространство, открывает для себя мир человеческих отношений, различной деятельности и социальных ролей. Он уже не является центром своей семьи, его место в системе отношений изменилось, он становится более самостоятельным. Ребенок осознает, что он индивидуальность, происходит усвоение норм общения, выработка индивидуальных форм коммуникации [3].

Ведущим видом деятельности в этом возрасте является игровая. Основным видом игры становится сюжетно-ролевая игра. Именно через сюжетно-ролевую игру происходит обыгрывание разных социальных ролей, жизненных ситуаций. Ребенок полностью берет на себя образ взрослого и проживает в игре конкретную социальную роль. Такая игра способствует

развитию произвольного поведения ребенка и становлению общения со сверстниками и взрослыми.

Так как дошкольники только учатся выстраивать алгоритм общения со сверстниками и взрослыми, часто в группе возникают конфликты. Детям очень сложно в этом возрасте идентифицировать свои эмоции во время конфликта, выявлять причину их появления и определять способы проявления этих эмоций и работы с ними [3]. Этому помогает научиться сказкотерапия.

Сказкотерапия — это процесс поиска смысла, расшифровки знаний о мире и системе взаимоотношений в нем, процесс образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни, процесс переноса сказочных смыслов в реальность [2].

Сказка помогает взрослым разговаривать на одном языке с детьми. Эта практика плотно вошла в мою педагогическую деятельность. Вместе с ребятами мы создаем сказки, которые помогают проживать нам те или иные события в группе, находить ответы на важные и тревожащие нас вопросы. Но так как мир не стоит на месте, наша работа со сказкой тоже перешла в новый формат – формат мульттерапии. Именно это направление мы развиваем в своей педагогической деятельности.

С точки зрения сказкотерапии, мульттерапия – это направление работы, помогающее оживить сказку, визуализировать ее. Работа со сказкой становится более детальной, ситуация более подробно прорабатывается, рассматривается с разных сторон. А самое главное, что инициаторами и участниками этой работы являются сами дети. В процессе работы происходит развитие высших психических функций и интеллекта [5], а также происходит активная социализация детей. Они учатся общаться, строить диалог, сотрудничать, находить компромисс. В работе важен каждый этап.

Этапы создания детского мультфильма

1. Написание сценария. Это один из самых объемных и важных этапов работы. В процессе написания сценария дети анализируют свои потребности, задают вопросы, ставят задачи, которые хотят решить за время работы. Это стимулирует детей читать, придумывать истории, наблюдать за событиями и людьми, задумываться над тем, какие эмоции и переживания стоят за этими событиями [1]. Сценарий создается коллективно. Написание сценария по алгоритму схоже с алгоритмом работы со сказкой. Для начала мы определяем основную проблему, которую попробуем решить с помощью сказки. Далее дети отвечают на основные вопросы:

- 1) Кто главный герой? Какой он (внешность, характер, что любит, чего боится)?
- 2) Есть ли у героя транспорт, волшебный предмет и прочее (то, что ему помогает или приносит удачу)?
- 3) Где и когда происходят события?
- 4) Что случилось (проблема, трудность)?

- 5) Кто помог?
- 6) Чем дело кончилось?

Иногда нам помогают в написании сценария карты В. Я. Проппа. С их помощью можно наглядно увидеть план и варианты развития событий. На этом этапе ребята учатся слушать, учитывать желания друг друга и уступать, находить компромисс. В процессе работы происходит формирование чувства ответственности за общий коллективный результат. Происходит активное развитие диалогового общения, активизация словаря.

2. Раскадровка сценария. Это серия рисунков, которая делается на основании сценария, план последующей съемки и монтажа. Рисунки отражают все, что будет происходить в кадре. Сюда же заносятся все реплики персонажей, а также звуки и примерная фоновая музыка. В раскадровку также заносятся название фильма и финальные титры. Название фильма – это некая мораль. Детям необходимо выявить цель мультфильма и подобрать название, которое отображает эту цель. На этом этапе дети учатся анализировать и систематизировать. На этом этапе дети еще раз проговаривают сценарий, вносят изменения, если это необходимо. В процессе работы над раскадровкой происходит развитие восприятия, мышления.

3. Подготовка персонажей и фонов. На этой стадии создания мультфильма дети могут проявить свои творческие способности: придумать и создать персонажей, которые будут соответствовать придуманному сценарию. Также ребята разрабатывают фоны и декорации в той технике, которая выбрана на этапе написания сценария. Это коллективная работа. Дети вместе решают, каким будет персонаж, как можно показать его характер и настроение. Эта работа сплачивает группу, учит согласовывать свои действия ради единой цели. Этот навык, несомненно, пригодится во взрослой жизни.

4. Съемка мультфильма. Это очень увлекательный, но трудоемкий процесс, требующий терпения и усидчивости. Мы работаем в технике Stop Motions (с английского «остановить движение»: сними – подвинь – сними). Это метод создания мультфильмов из отдельно сфотографированных кадров так, чтобы объекты в кадре появлялись в кадре с небольшими последовательными движениями. Для съемки мультфильма длительностью 30 секунд необходимо сделать около 240–250 фотографий.

Чтобы мультфильм получился живой и красочный, а движения персонажей были естественны, нужно приложить много усилий. Работу в технике активной мульттерапии мы начинаем со средней группы (4–5 лет). Чем старше ребенок, тем больше времени он может уделить съемке. Однако съемка все равно проходит в несколько этапов. За одно занятие снимаем одну сцену. На этом этапе развиваем усидчивость, терпение, закладываем основы произвольного поведения, формируем ответственность за результат.

5. Озвучивание персонажей. Перед тем, как озвучить мультфильм, мы снова возвращаемся к раскадровке. Вместе с детьми вспоминаем, какие

эмоции и чувства испытывают персонажи, как мы можем это показать голосом. Тут происходит работа с эмоциональной составляющей. Дети учатся дифференцировать эмоции, проявлять их.

6. Монтаж. Монтаж включает в себя постобработку видео- и аудиоматериалов. Они объединяются с помощью специальных компьютерных программ. На этом этапе происходит подбор музыкального сопровождения мультфильма, названия и титров, если они не были отсняты. Это работа в основном ложится на педагога. Но в подготовительной к школе группе можно подключать к этому детей, учитывая требования СанПин по работе с мультимедийной техникой.

Готовый мультфильм – результат совместных усилий. Мультфильмы получают психотерапевтическими, в дальнейшем их можно использовать для работы.

После просмотра необходимо проговорить мораль мультфильма и ответить на вопрос «Что ты узнал из этого мультфильма?». Мы часто возвращаемся к этим мультфильмам в работе. Они помогают ответить на многие вопросы, возникающие у детей в процессе взросления.

Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что мульттерапия – это инновационный метод в образовании детей дошкольного возраста. Он способствует развитию высших психических функций, социализации и развитию коммуникативных навыков дошкольников.

Список литературы

1. Вдовкина М. В. Развитие эмоциональной и познавательной сферы у детей дошкольного возраста посредством использования детской мультипликации в образовательной деятельности [Электронный ресурс] URL: https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/razvitie_emotcionalnoj_i_poznavatelnoj_sferi_u_de_111838.html (Дата доступа 27.03.2022).
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. СПб.: ООО «Речь». 2000. 310 с.
3. Козлова С. А., Кожокарь С. В., Ганичева А. Н., Дубровская Е. А., Калишенко В. Д., Флегонтова Н. П., Крулехт М. В., Полковникова Н. Б., Шахманова А. Ш., Шукшина С. Е., Демидова Н. И., Полосухина Е. О. Социализация детей в дошкольном возрасте. Учебное пособие. М. : Юрайт. 2020. Сер. 76. Высшее образование. 195 с.
4. Милованова С. А. Статья о создании и использовании мульттерапии в ДОУ. [Электронный ресурс]: URL: <https://www.art-talant.org/publikacii/43897-mulytterapiya> (Дата доступа 25.03.2022).
5. Савенков А. И., Цаплина О. В., Полковникова Н. Б., Смирнова П. В., Муродходжаева Н. С., Савенкова Т. Д. Развитие образного мышления

дошкольника в процессе наглядного моделирования. СПб. : ООО «Ниц АРТ». 2019. 122 с.

6. Создание межрегиональной сети детских анимационных студий. [Электронный ресурс] URL: <http://rcami.ru/Article/Index/1356> (Дата доступа 25.03.2022).

7. Студия анимации «ДА!». [Электронный ресурс] URL: <https://www.animation-da.com/about-contact> (Дата доступа 25.03.2022).

Швецова Н.А.

дошкольное отделение «Солнышко» ГБОУ города Москвы «Школа № 1430 имени Героя Социалистического Труда Г. В. Кисунько», воспитатель

Баранова А.С.

дошкольное отделение «Солнышко» ГБОУ города Москвы «Школа № 1430 имени Героя Социалистического Труда Г. В. Кисунько», воспитатель

ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ: МУЛЬТФИЛЬМ «СКАЗКА О ЧЕЛОВЕКЕ И ЗОЛОТОЙ РЫБКЕ»

В статье представлен педагогический опыт организации проектной деятельности старших дошкольников по экологическому воспитанию средствами детской мультипликации.

Ключевые слова: проектная деятельность, старший дошкольный возраст, экологическое воспитание.

Проект, представленный в статье, создан по мотивам авторской экологической сказки Н. А. Рыжовой [5]. Он был представлен на конкурсе «Юные экологи Москвы» и стал победителем Московского городского экологического фестиваля «Бережем планету вместе». Тип проекта – экологический. Срок реализации – три месяца. Участники проекта – дети подготовительной к школе группы. Образовательные области проекта: познавательное, социально-коммуникативное, речевое, художественно-эстетическое развитие дошкольников.

В мире современного мегаполиса дошкольники испытывают потребность в общении с природой. Формирование у детей гуманного, бережного отношения к природным объектам – это зона ответственности взрослых, родителей и воспитателей [2, 3, 4]. Мы предположили, что экологические сказки [5] и детская мультипликация [1] помогут педагогам воспитывать у старших дошкольников бережное отношение к живой природе.

Цель проекта – привлечь внимание детей к изучению проблемы сохранения природы. Задачи проекта. 1). Воспитание у детей бережного отношения к окружающей среде, растительному и животному миру. 2). Формирование чувства сопричастности к решению социальных и

экологических проблем. 3). Формирование понимания о необходимости сохранения природы. 4). Формирование представлений о причинах и способах сохранения природы. 5). Вовлечение ребенка в социально значимую проектную деятельность по средствам экологического чтения. 6). Создание продукта детского творчества, направленного на экологическое воспитание детей.

Описание проекта

Мы заметили, что дети, воспитанные на сказках, всегда с нетерпением ждут счастливого окончания истории. Но практика показала, что так бывает не всегда. Например, однажды детям подготовительной к школе группы была прочитана экологическая сказка Н. А. Рыжовой «О Человеке и Золотой рыбке» [5]. Ребята познакомились с историей, имеющей нравственный, поучительный пример о человеке, который остаётся с тем, что натворил, у него больше нет возможностей, заветных желаний, чтобы всё исправить.

Это история о современном человеке, который бежит за прибылью, нанося вред природе. Но если он не остановится, не задумается, что он делает не так, возможны последствия, который описывается в сказке. Содержание сказки «О Человеке и Золотой рыбке» взволновало детей. Их мнения после прочтения сказки отражали разные точки зрения. Часть детей сказала, что им жалко рыбку, а другая часть детей выбрала исход истории, где рыбка погибает. Среди многочисленных детских высказываний прозвучали вопросы: «Можно посмотреть мультфильм про этого человека?» «Где можно посмотреть?», «Вы нам покажете мультфильм?».

Сказки – это хорошо, но дети считают, что мультфильмы – лучше. Ведь мультфильмы – это особая, неотъемлемая часть детства. Интересные мультики никогда не надоедают, это скажет каждый ребёнок. Часто в мультфильмах дети видят ситуации, которые встречаются в жизни.

Во время просмотра мультфильма дети переживают всё происходящее вместе с любимыми героями. В мультфильмах заключён моральный смысл или содержится нравственный пример. Они отличаются различными значениями, яркостью красок, множеством персонажей и жизненных ситуаций. Лёгкость мультипликационного сюжета позволяет ребёнку лучше понимать увиденное. Он многому учится, приобретает необходимые жизненные представления.

Посредством мультфильмов дети быстрее усваивают знания, которые им передают взрослые. Так лозунг «Береги природу!» обычно не воспринимается детьми. Они не понимают его значение. Но, если знания об этом будет передавать любимый персонаж, дети ему верят и могут пересказать взрослым правила бережного отношения человека к природе, начнут стараться обращать внимание на окружающий их мир природы, не навредить всему живому вокруг них.

Воспитатели пообещали детям посмотреть в интернете наличие или отсутствие данного мультфильма и позже дать ответ. На следующий день вопрос был задан вновь. Педагоги вместе с детьми попытались отыскать этот мультфильм в Интернете, оказалось, что его нет. Огорчение детей читалось на их лицах. Неожиданно от детей прозвучало предложение: «А если сделать?». Дети предположили: «Это невозможно!», «Это трудно!», «И вообще мультфильмы создают совсем другие взрослые люди, а дети нет!». Мы поддержали инициативу детей: «Интересно, а если действительно создать свой мультфильм, что из этого получится?»

Далее взрослыми были изучены различные компьютерные программы по созданию мультфильма, просмотрены обучающие видеоролики. С детьми были рассмотрены иллюстрации к сказке в книге (Рис. 1).



Рис. 1. Рассматривание иллюстраций к сказке

Затем в ходе самостоятельной изобразительной деятельности дети изготовили персонажей сказки и декорации: волны, деревья, звезды, солнце, цветы, автомобиль и другое (Рис. 2).



Рис. 2. Изготовление декораций к мультфильму

Человека создали из отдельных частей и скрепили между собой тонкой проволокой для того, чтобы он имел способность двигаться. Животных, птиц, пшеничное поле, деревянный дом и кровать дети нарисовали на листе бумаги, раскрасили и вырезали. Удочку собрали из деревянной шпажки, шерстяной нитки и скрепки для крючка. Насекомые, заводы и белокаменный дом были распечатаны при помощи цветного принтера, а затем вырезаны детьми. Для

того, чтобы деревья казались более объёмными, дети закрепили на заготовке шерстяные мелко нарезанные нитки с помощью клея (Рис. 3).



Рис. 3. Персонажи мультфильма, изготовленные детьми

Когда заготовки были готовы, мы принялись за изготовление фона. За основу взяли белый лист ватмана, нарисовали на нем гуашью небо, лужайку и речку. На таком фоне можно было легко располагать и двигать персонажей.

А дальше началось самое интересное. В группу принесли большой штатив, прикрепили к нему фотоаппарат, на столе закрепили фон, чтобы он не двигался. Дети узнали, что очень важно, чтобы во время съемки штатив с фотоаппаратом не двигался, а героев и декорации при этом нужно немного передвигать. Также детям необходимо было следить за тем, чтобы в кадр не попали лишние предметы. Так мы приступили к кропотливой и долгой работе. Ребята передвигали фигурки героев и декораций, а воспитатели фотографировали каждое движение (Рис. 4).



Рис. 4. Создание мультфильма

Через несколько недель работа была закончена. Воспитатели показали детям на компьютере, как персонажи ожили, но не разговаривали. Поэтому мы приступили к следующему этапу – озвучиванию мультфильма. Среди детей, озвучивающих мультфильм, были распределены роли.

Воспитатели установили компьютер и микрофон в отдельном помещении. В процессе озвучания голоса детей были записаны на звуковые дорожки. Когда мультфильм был обработан, на кадры был наложен звук, в том числе – голоса детей. После этого дети смогли увидеть свой мультфильм.

Таким образом, чтение экологической сказки в группе вылилось в детский проект – создание мультфильма по произведению Н. А. Рыжовой «Сказка о Человеке и Золотой рыбке». Мультфильм побудил детей к обсуждению поступков людей, которые не хотят заботиться об экологии, к выводу о том, что именно от человека зависит, как он будет жить, если не сберечь то, что дала природа.

Мультфильм, который был создан детьми и взрослыми нашей группы, привнёс в группу множество позитивно эмоционально окрашенных совместных дел, помог организации экологического воспитания старших дошкольников. После просмотра мультфильма в группе ребята предложили показать его другим детям в детском саду. Воспитатели вместе с детьми сделали приглашения для детей старших и подготовительных групп, подготовили музыкальный зал к совместному просмотру мультфильма: подключили компьютер, настроили проектор и звук. А когда настало время просмотра, дети сначала рассказали гостям о своей работе, а затем показали мультфильм. Зрители переживали события и сочувствовали персонажам, всем было жалко и рыбку и то, что человек погубил своими руками всё живое. «Мы так поступать не будем!», - пообещали дети. А нам, взрослым, остаётся надеяться, что так и будет, что дети сумеют сохранить хрупкий и неповторимый мир природы.

Список литературы

1. Воропаев В. М., Каитов А. П., Карпова С. И., Львова А. С., Любченко О. А., Муродходжаева Н. С., Романова М. А., Серебренникова Ю. А., Цаплина О. В. Психолого-педагогический потенциал мультипликации в современном образовании. Монография. М.: Известия института педагогики и психологии образования. 2021. 150 с.
2. Ганичева А. Н., Муродходжаева Н. С., Полковникова Н. Б., Савенков А. И., Цаплина О. В. Практико-ориентированные подходы к организации мониторинга основных образовательных программ дошкольного образования // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2019. № 1. С. 22–26.
3. Козлова С. А., Кожокарь С. В., Ганичева А. Н., Дубровская Е. А., Калищенко В. Д., Флегонтова Н. П., Крулехт М. В., Полковникова Н. Б., Шахманова А. Ш., Шукшина С. Е., Демидова Н. И., Полосухина Е. О. Социализация детей в дошкольном возрасте. Учебное пособие / М.: Юрайт. 2020. Сер. 76 Высшее образование (2-е изд.). 195 с.
4. Полковникова Н. Б. Планирование образовательного процесса в дошкольной образовательной организации. Учебно-методическое пособие / М.: Изд-во МГПУ. 74 с.
5. Рыжова Н. А. Педагогические модели организации экологического образования в ДОУ // Дошкольное воспитание. 2000. № 9. С. 3–8.

ПРОБЛЕМЫ РАННЕГО ДЕТСТВА В ОРБИТЕ ИССЛЕДОВАНИЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Демкина В.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: DemkinaVA@mgpu.ru

Научный руководитель: д.п.н., профессор А.Ш.Шахманова

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Автор статьи рассматривает дефиницию «самостоятельность» как актуальную психолого-педагогическую проблему в рамках развития детей раннего возраста. В статье описано проведенное исследование в ГБОУ города Москвы «Школа № 2103», анализируются полученные результаты. Представленные педагогические условия, обеспечивающие развитие самостоятельности у детей третьего года жизни в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: ранний возраст, самостоятельность, педагогические условия.

The author of the article considers the definition of "independence" as an urgent psychological and pedagogical problem in the development of young children. The article describes a study conducted at the Moscow State Educational Institution "School No. 2103", analyzes the results obtained. The presented pedagogical conditions that ensure the development of independence in children of the third year of life in the conditions of a preschool educational organization.

Keywords: early age, independence, pedagogical conditions.

Раннее детство – важнейший этап личностного становления. Это период интенсивного развития всех органов и систем, время закладки важнейших психических новообразований и функций. Огромное значение имеет раннее детство и в процессе социализации личности. Ребенок входит в новый для него мир социальных отношений, научается осознавать свое место в этом мире.

В процессе общения со взрослыми и познания предметного мира у ребенка формируются важнейшие личностные новообразования, одним из которых является такое личностное новообразование как самостоятельность.

Формирование самостоятельности происходит постепенно и огромное значение в развитии этого качества имеет качество педагогического сопровождения со стороны окружающих ребенка взрослых. Активность, которая при благоприятных условиях воспитания, формируется у ребенка к концу первого года жизни и рост его умений в освоении предметного мира, создают благоприятную почву для развития самостоятельности ребенка. И

большое значение здесь приобретает грамотное педагогическое сопровождение развития ребенка.

Проблема развития самостоятельности у детей раннего возраста не получила всестороннего научного рассмотрения в научной литературе. Некоторые её аспекты получили освещение в исследовании Т.Н. Филютиной «Формирование самостоятельности у детей двух-трех лет в семье как фактор адаптации к дошкольному образовательному учреждению» и Ю.В. Яковлевой «Психологическое содержание, структура и особенности самостоятельности». В исследованиях отмечается, что второй и третий год жизни являются очень важным периодом в становлении самостоятельности ребенка. В этом возрасте детям свойственно активное стремление к самостоятельности, в обиход ребенка активно входит выражение «Я сам». И очень важно, чтобы в этот период взрослые, которые находятся рядом с ребенком, поддерживали его в этом стремлении, создавали ситуации успеха, стимулировали проявления самостоятельности детей раннего возраста [2, с. 5].

Нами было проведено исследование развития самостоятельности у детей раннего возраста в ГБОУ города Москвы «Школа № 2103». Мы изучали уровень проявления самостоятельности детей в процессе выполнения культурно-гигиенических навыков и в предметной деятельности.

В диагностике принимало участие 40 детей третьего года жизни. Были использованы диагностические методики Е.О. Смирновой «Действия по образцу» (участникам предлагалось провести ряд манипуляций, которые бы позволили выявить целенаправленность и самостоятельность ребенка в предметной деятельности); К.Л. Печоры, Г.В. Пантюхиной «Диагностика самостоятельности у детей третьего года жизни» (мы провели наблюдение за действиями детей раннего возраста в естественной ситуации, а также в специально организованной ситуации); А.М. Щетининой «Карта проявлений самостоятельности» (мы провели наблюдение за детьми в естественной среде, с целью фиксации данных в протоколе наблюдения для дальнейшей интерпретации).

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что у большинства детей (55 % из экспериментальной группы, 65 % из контрольной группы) средний уровень развития самостоятельности, также велик процент детей раннего возраста с низким уровнем развития самостоятельности (35 % из экспериментальной группы, 20 % из контрольной группы); значительно меньше процент детей с высоким уровнем развития самостоятельности (10 % из экспериментальной группы, 15 % из контрольной группы).

Мы проанализировали отношение родителей и педагогов к проблеме развития самостоятельности у детей раннего возраста. Для решения данной задачи мы использовали следующие методики: анкетирование педагогов, анкетирование родителей, наблюдения образовательного процесса в группе.

Полученные данные свидетельствуют о том, что родители детей понимают значение целенаправленной работы по развитию самостоятельности у детей раннего возраста. Однако они не знают каким образом можно развивать данное качество в детях и не получают необходимой помощи в данном вопросе со стороны педагогов дошкольной образовательной организации.

Педагоги дошкольной организации тоже понимают значение данной работы, однако не реализуют в своей практической деятельности. Это происходит из-за нехватки времени в группе, а также методического материала по данной теме. Многие воспитатели считают, что дети будут сами развивать самостоятельность в процессе выполнения заданий направленных на формирование тех или иных навыков.

Педагоги дошкольной организации очень редко проводят работу с родителями детей по вопросам развития самостоятельности; на занятиях воспитатели отводят мало времени для работы с детьми в данном направлении, кроме того, предметно-пространственная среда в ДОО не располагает к активной деятельности детей, направленной на активизацию самостоятельности детей раннего возраста.

В данной связи мы предположили, что развитию самостоятельности у детей третьего года жизни будут способствовать следующие педагогические условия:

- создание педагогических ситуаций, стимулирующих проявления самостоятельности детьми раннего возраста в повседневной жизни;
- эмоциональная поддержка проявлений самостоятельности детьми раннего возраста;
- внедрение разнообразных форм и методов организации самостоятельной деятельности детей раннего возраста, в том числе игровых;
- создание предметно-пространственной среды способствующей развитию самостоятельности;
- включение родителей в процесс развития самостоятельности детей, повышение их педагогической компетентности в данном вопросе.

Очень важно, чтобы педагог умело интегрировал в образовательный процесс педагогические ситуации, стимулирующие проявления самостоятельности у детей раннего возраста. Например, после проведения театрализованной деятельности в форме настольного театра, воспитатель не убирает атрибуты, а привлекает к этому детей, постепенно представляя им все больше и больше самостоятельности в этом процессе. В этот момент, важно, чтобы воспитатель обратил внимание на желание детей, похвалил их за проявление инициативы.

В возрасте от 2 до 3 лет, когда у ребенка проявляется выраженная потребность делать все самостоятельно, формулировка «Ты можешь», отвечает стремлению ребенка и способствует его развитию. Крайне важна

оценка, поощрение ребенка, привлечение внимания к проявлению его самостоятельности. Необходимо каждый день давать ребенку возможность понять, что он уже в состоянии сам сделать то или иное дело.

Часто у ребенка с первого раза не получается выполнить задуманное дело. Он может упасть, игрушку не донести до полки, запутаться в вещи и т. д. В такие моменты ребенок расстраивается, перестает пытаться совершить самостоятельные действия, у него пропадает интерес к происходящим событиям. В этом случае родителям и педагогам следует поддерживать ребенка, направлять его, выражать спокойствие и уверенность в том, что у ребенка все получится.

Планируя свою деятельность, взрослые должны определять дополнительное время на то, чтобы ребенок пытался самостоятельно сделать то или иное действие, проявлял инициативу. Тогда его не нужно будет торопить или ждать, можно будет ребенку позволить многократно выполнять самостоятельные операции. Таким образом, постепенно будет реализовано ещё одно психолого-педагогическое условие – эмоциональная поддержка проявлений самостоятельности детьми раннего возраста.

Внедрение разнообразных форм и методов организации самостоятельной деятельности детей раннего возраста, в том числе игровых.

Воспитатель в своей профессиональной деятельности должен использовать все многообразие форм и методов организации самостоятельной деятельности детей раннего возраста. Так, необходимо выделить определенное место для самостоятельной игры детей с предметами; быть им помощником в данном деле; развивать разнообразные игровые сюжеты; предлагать наблюдать за деятельностью сверстников или взрослых.

Очень важным субъектом, от которого зависит развитие самостоятельности ребенка, являются его родители. Поэтому очень важно проводить работу по повышению их педагогической компетентности в данном вопросе. Для этого воспитатели могут проводить специальные консультации, тренинги, профилактику, просвещение и т. д. Также для данной работы подойдет подготовка и использование различных вспомогательных материалов. Можно применять в своей профессиональной деятельности буклеты, брошюры, подготавливать специальные выставки, тематические стенды, плакаты, а также активно использовать для коммуникации интерактивные Интернет-формы. Так, постепенно будет реализовываться одно из условий развития самостоятельности у детей раннего возраста – включение родителей в процесс развития самостоятельности детей, повышение их педагогической компетенции в данном вопросе.

Можно предложить родителям развивать самостоятельность у детей раннего возраста с самого простого: мыть руки, говорить вежливые слова, собирать игрушки и т. д. Вначале родитель или воспитатель должен на своем

примере показать, что следует делать ребенку. Движения взрослого должны быть четкими и конкретными.

Таким образом, можно заключить, что самостоятельность, как одно из центральных качеств личности, начинает закладываться уже в раннем детстве и очень важно, чтобы взрослые, которые окружают ребенка, поддерживали проявления самостоятельности, создавали специальные ситуации, в которых малыш может реализовать свое стремление к самостоятельности, поддерживали её проявления. Дошкольным образовательным организациям необходимо проводить специальную работу с родителями, которая будет направлена на повышение их педагогической компетентности в данном вопросе.

Список литературы

1. Лысогорова Л. В., Салдаева Е. Н. Технология организации образовательной деятельности с дошкольниками, направленная на формирование инициативности и самостоятельности" // Научен вектор на Балканите. – 2018. - № 1. – С. 64–66.

2. Яковлева Ю. В. Психологическое содержание, структура и особенности самостоятельности: автореф. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Ю. В. Яковлева. - Челябинск, 2011. - 27 с.

Дмитриенко Л.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: dmitrienkola@mgpu.ru

*Научный руководитель Полковникова Н.Б. к.п.н., доцент
департамента педагогики ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

ПОЗИТИВНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ В РАННЕМ ДЕТСТВЕ СРЕДСТВАМИ КОЛЫБЕЛЬНОЙ ПЕСНИ

В статье раскрывается содержание исследований значения материнского фольклора, в частности колыбельной песни, для процесса позитивной социализации на этапе раннего детства. В статье представлен анализ психологических и педагогических исследований процесса социализации детей младенческого и раннего возраста. Дана психолого-педагогическая характеристика раннего детства, особенностей взаимодействия матери и ребёнка. В статье акцентируется внимание на роли общения матери и ребёнка в процессе социализации последнего. Отмечается важность их телесного и эмоционального контакта во время исполнения колыбельной. В статье приводится воспитательный потенциал фольклора в социальном развитии подрастающих поколений, в формировании личности ребёнка, в его обучении способам взаимодействия с окружающим миром. Приводится

функционал колыбельной песни с точки зрения различных её исследователей: не только функция усыпления, но и педагогическая и оздоровительная функции. Колыбельная рассматривается как мощнейший метод привития социальных навыков средствами родного языка. В статье приводится анализ результатов исследования по использованию матерями колыбельных песен, материнские представления о функционале колыбельных и их роли в процессе ранней социализации ребёнка. На основании результатов анализа исследований определяется проблема исследования и предлагаются пути её решения. Даны рекомендации по подбору колыбельных песен для детей младенческого и раннего возраста с точки зрения максимального использования потенциала колыбельной в процессе позитивной социализации.

Ключевые слова: материнский фольклор, социальное развитие, раннее детство.

При решении жизненно необходимых, острых проблем в современном образовании все чаще применяются универсальные принципы народной педагогики, традиции народной культуры, исторически обеспечивающие самосохранение и развитие общества. Современные исследователи [2, 3, 7, 8, 9] подчёркивают, что воспитательный потенциал русской традиционной культуры, например значение фольклора, в формировании личности ребёнка, его обучении способам взаимодействия с окружающим миром, сложно переоценить.

Начиная с первого дня своего появления на свет, ребёнок окружён другими людьми. Момент рождения – одновременно и момент включения человека в социальное взаимодействие. Раннее детство является временем, на протяжении которого наблюдается наиболее быстрый рост ребёнка. Также быстротечно в младенческом возрасте происходит социальное развитие. У ребёнка очень мало времени, чтобы совершить путь от беспомощной новорожденности к активному младенчеству, когда минимальный набор врождённых реакций необходимо развить до способности присматриваться, прислушиваться, переходить к действиям, просить о помощи, привлекать внимание родных, радоваться их появлению. Задолго до появления первых слов малыш накапливает ценный опыт общения [2, 3].

Первый опыт взаимодействия, как правило, связан с матерью. Отношение матери к ребёнку запускает процесс формирования у малыша отношения к окружающему миру. Недостаточная забота о ребёнке со стороны матери в младенческий период, а именно физический дискомфорт, эмоциональное равнодушие к ребёнку, негативно влияют на формирование отношения к социуму и общее психическое развитие малыша. Положительное эмоционально-окрашенное общение с ребёнком, уверенно-спокойное взаимодействие матери с малышом способствует формированию доверительной базы к людям в целом [3].

Общение матери с младенцем происходит в форме физических и эмоциональных контактов и поддерживается с помощью речи. Одним из способов общения матери и младенца в традиционной культуре является колыбельная песня.

Педагоги по-разному трактуют колыбельную песню. Е. Л. Мадлевская определяет колыбельную песню как произведение, назначение которого успокоить и усыпить ребёнка. К. В. Чистов рассматривает колыбельную песню как фольклорный жанр, стоящий на границе бытовой жизни и искусства [6]. Н. М. Мельников видит в колыбельной песне инструмент педагогического воздействия на младенца, который помогает ребёнку исследовать действительность, усвоить элементарные формы взаимосвязи предметов в окружающем мире [5]. А. Н. Мартынова, исследующая функции колыбельных песен, выделяет не только функцию усыпления, но и педагогическую и оздоровительную функции [4].

Исследователь детей раннего возраста К. В. Баландина убеждена в том, что мощнейшим методом привития социальных навыков является использование средств родного языка. Автор отмечает, что современность накладывает свой отпечаток на формат колыбельных песен, позволяя матерям использовать аудиозаписи, исполненные профессионалом, но, к сожалению, не матерью. Данный формат знакомства с колыбельной удобен современной матери, но не подходит ребёнку [1].

Для выяснения объективной картины по использованию колыбельной песни матерями, нами был проведён опрос с участием 30 респондентов, имеющих детей младенческого и раннего возраста. Для этого нами была использована гугл-форма, где предлагалось ответить на следующие вопросы:

- 1) фамилия и имя мамы;
- 2) количество детей в семье;
- 3) поете ли Вы детям колыбельные?
- 4) назовите, какие?
- 5) для чего Вы поете ребёнку колыбельные песни?
- 6) что Вы обычно делаете во время пения колыбельной?
- 7) что делает ребёнок во время пения колыбельной?

Так как нас особенно интересовали ответы на третий вопрос, проиллюстрируем результаты с помощью графической формы (*Рис. 1*).

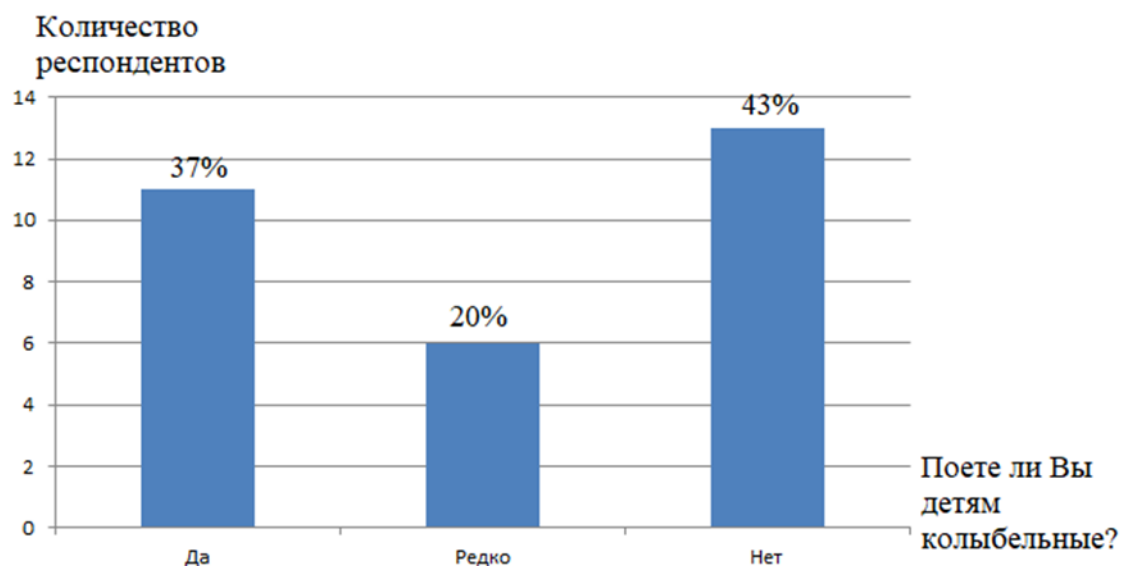


Рис. 1. Результаты ответов на вопрос № 3 анкеты «Поете ли Вы детям колыбельные?»

Согласно Рис. 1, большинство современных родителей не используют колыбельные песни в общении с ребенком. При этом суммарный показатель матерей, поющих колыбельные своим детям и редко использующих такую форму общения, – 57%.

Также опрос показал, что колыбельные песни поются чаще в семьях с двумя и более детьми. Первым детям в семье колыбельные поются редко. Данный факт мы связываем с недостаточностью внимания молодых родителей к процессу живого общения с маленьким ребенком, уже в грудном возрасте (Рис. 2).

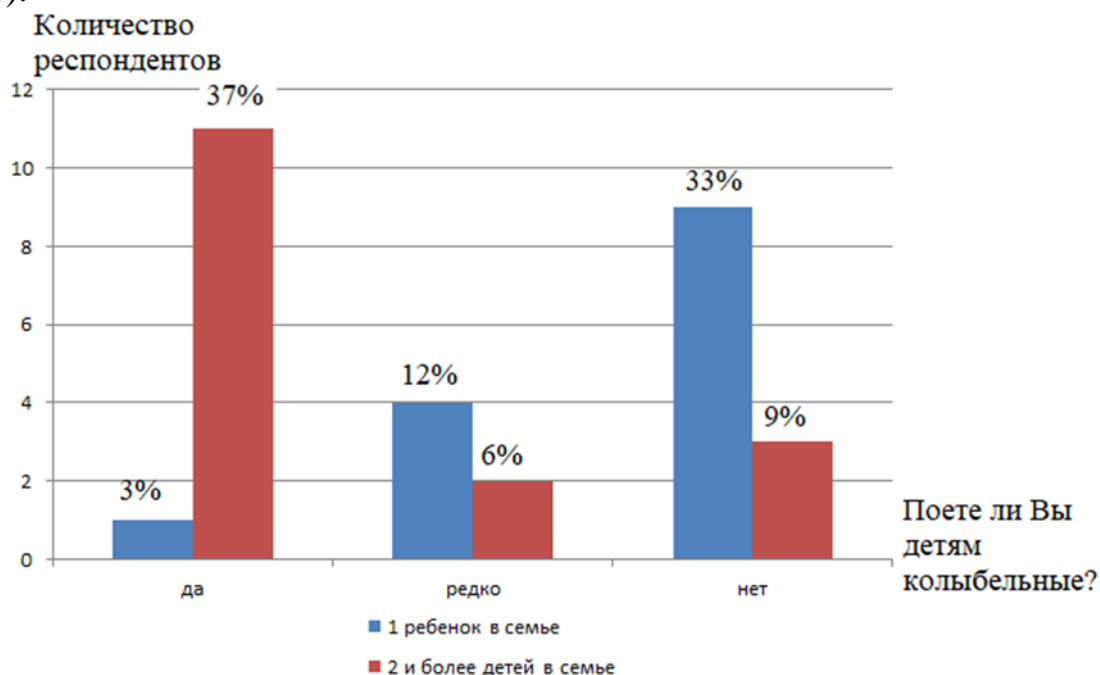


Рис. 2. Зависимость количества матерей, поющих детям колыбельные и избегающих такого типа взаимодействия с ребенком, от количества детей в семье

Рис. 3 демонстрирует, что преобладающей функцией колыбельной песни у обследуемых матерей является функция усыпления. Данный факт вполне ожидаем, поскольку само назначение колыбельной песни в видении обывателя – усыпление малыша.

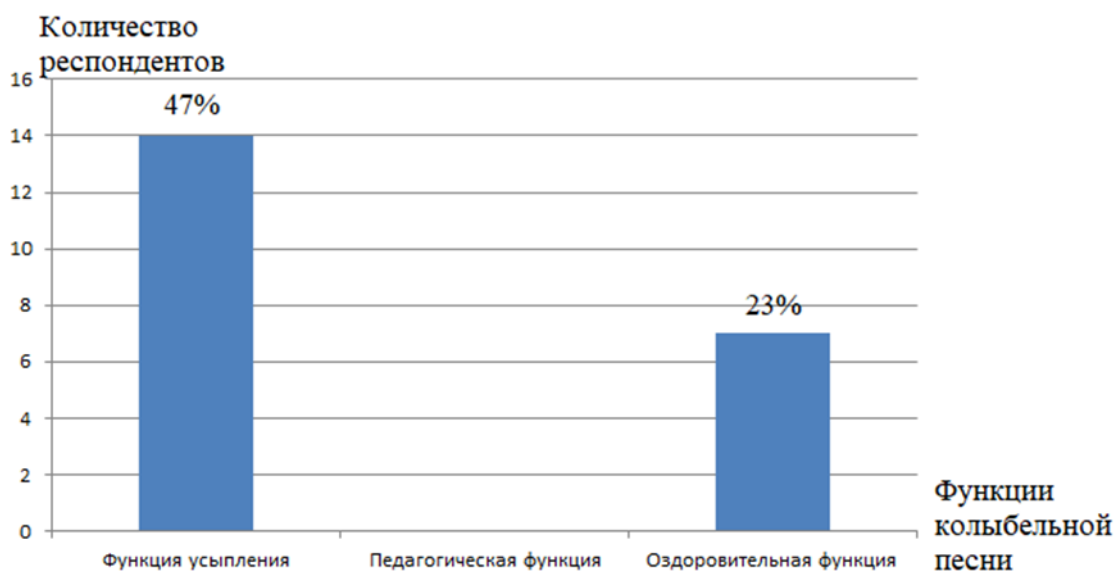


Рис. 3. Процентное соотношение ответов о функциях колыбельной песни (вопрос № 5) при анкетировании матерей

Анализ ответов опрашиваемых матерей показывает, что очень многие родители хотят использовать колыбельные, но прибегают к пению самых распространенных, заурядных вариантов, что свидетельствует о том, что в данных семьях не произошла передача традиционных знаний от старшего поколения молодому.

К сожалению, ни одного ответа не содержит акцента на педагогической функции колыбельной, в рамках которой и находится процесс эффективного общения с ребенком, воздействие на его познавательную сферу и запуск процесса социализации.

В то же время, проведенный анализ психолого-педагогических исследований [2, 3, 4, 7, 8, 9] позволяет утверждать, что современные методические материалы, рекомендации матерям детей младенческого и раннего возраста по использованию колыбельных песен, в ходе взаимодействия с детьми, весьма разрозненны. Становится очевидным противоречие между значительным психолого-педагогическим потенциалом колыбельной песни и отсутствием современных научных исследований развития детей младенческого и раннего возраста средствами колыбельных песен. С целью педагогического просвещения и оказания информационной помощи родителям детей младенческого и раннего возраста мы сочли необходимым разработать комплекс психолого-педагогических рекомендаций родителям и педагогам по использованию колыбельной песни в процессе ранней позитивной социализации детей.

Активизируя процесс социализации ребёнка младенческого или раннего возраста посредством колыбельной песни, следует обратить внимание на подбор колыбельных песен. Следует подбирать такие колыбельные песни, которые позволяют акцентировать ребёнка на самом себе, на своем образе «Я». Соответственно, это колыбельные, которые содержат обращение к малышу по имени, например:

Спи-ко, голубочек, милый соколочек.

Спи-ко (имя) по дням, ты расти по часам...

Ввиду важности телесного взаимодействия матери и ребенка с психологической точки зрения, необходимо поддерживать телесный контакт с ребёнком во время пения колыбельной. Так как контактируя с малышом, мать способствует формированию у ребёнка осмысленного образа своего тела. В свою очередь, образ телесного «Я» для ребёнка становится фундаментом для развития личности, поскольку осознание существования своего тела является критерием правоты утверждения «я существую», а также, способствует появлению ощущения взаимодействия с объектами внешней среды. Не случайно колыбельные, способствующие формированию у ребёнка понимания своего тела, записывались и сохранялись: «... Колотушки не подушки, С них головушка болит, На постелю спать клонит».

Правильно подобранные и регулярно исполняемые тексты колыбельных песен, способствуют успешному формированию «базового доверия к миру» – интуитивной искренней уверенности малыша в том, что его жизнь прекрасна, а если случится что-то плохое, то родители обязательно придут на помощь. Такое интуитивное, глубинное чувство базового доверия становится основой жизненного оптимизма во взрослой жизни. Посредством колыбельной песни мать программирует ребёнка на выстраивание системы отношений в социуме, локализирует жизненные цели своего ребенка.:

... Спи по ночам, расти по часам.

Вырастешь велик, будешь в золоте ходить,

В серебре почивать!

Таким образом, значение и педагогические функции колыбельной песни очень велики. Грамотное использование колыбельных песен способствует всестороннему развитию и воспитанию ребенка в раннем детстве. А перечисленные нами психолого-педагогические рекомендации по отбору репертуара колыбельных песен могут быть на практике использованы матерями, с целью ранней позитивной социализации своих детей.

Список литературы

1. Баландина К. В. Колыбельная – инструмент формирования гендерных позитивных социальных компетенций у детей раннего возраста // Челябинский гуманитарий. 2015. № 1 (30). С. 42–45.

2. Караблина О. В., Полковникова Н. Б. Эффективность семейного клуба как формы сотрудничества детского сада и семьи по формированию ценностных основ личности дошкольников // Современное дошкольное образование. 2010. № 4. С. 68–71.
3. Козлова С. А., Кожокарь С. В., Ганичева А. Н., Дубровская Е. А., Калищенко В. Д., Флегонтова Н. П., Крулехт М. В., Полковникова Н. Б., Шахманова А. Ш., Шукшина С. Е., Демидова Н. И., Полосухина Е. О. Социализация детей в дошкольном возрасте. Учебное пособие. М. : Юрайт. 2019. Сер. 11 Университеты России. 195 с.
4. Куприянова С. О. Номинации адресата в колыбельных песнях // Вестник СПбГУ. Язык и литература. 2016. № 3. С. 24–33.
5. Мельников Н. М. Русский детский фольклор. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://www.studmed.ru/melnikov-m-n-russkiy-detskiy-folklor_ce84b984a5a.html (дата обращения 15.03.2022).
6. Панченко А. А. К. В. Чистов и Б. Н. Путилов о теории фольклора // Шаги / Steps. 2021. Т. 7. № 2. С. 53–69.
7. Полковникова Н. Б. Аксиологические составляющие процесса формирования межличностных отношений детей и взрослых. Дисс. ... канд. пед. наук. М. : МГПУ. 2010. 236 с.
8. Полковникова Н. Б. Задачи поликультурного образования ФГОС ДО и психолого-педагогические условия их реализации / Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. М. 2018. № 3–3. 748 с. С. 551–556.
9. Полковникова Н. Б. Формирование этнической идентичности в раннем детстве / Ребёнок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. М. : МГПУ. 2021. 526 с. С. 386–388.

Кунина С.Р.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: ZubkovaSR@mgpu.ru.

Научный руководитель: к.п.н., доцент департамента

педагогики ИППО А.Н. Ганичева

ИППОТЕРАПИЯ КАК КОМПЛЕКСНЫЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

В статье раскрывается сущность понятия «иппотерапия» как одного из направлений анималотерапии. Автором статьи рассматривается возможность использования иппотерапии не только как средства реабилитации детей с ОВЗ, но и как комплексного ресурса развития детей раннего возраста. Проведён анализ медицинских исследований о пользе

иппотерапии для психофизиологического развития детей в период раннего детства. Проанализированы механизмы благоприятного воздействия движений лошади, температуры её тела, положения наездника на его физическое здоровье.

Автором статьи рассмотрен процесс непосредственного взаимодействия с лошадью с точки зрения влияния на эмоциональную сферу ребёнка. Автор раскрывает факторы эффективности проведения занятий с использованием метода иппотерапии. Подробно описывается структура работы, включающая в себя несколько этапов знакомства с животным с учётом особенностей возрастного периода. Подчёркивается необходимость проведения занятий не только при непосредственном взаимодействии с живой лошадью, но и с помощью использования её образа. Автор отмечает необходимость включения в занятия иппотерапией не только различного рода специалистов: психологов, педагогов, инструкторов, но и родителей, как необходимых субъектов взаимодействия, обеспечивающих доверительную атмосферу для ребёнка.

Ключевые слова: анималотерапия, иппотерапия, ранний возраст, ресурс.

The article reveals the essence of the concept of "hippotherapy" as one of the directions of animal therapy. The author of the article considers the possibility of using hippotherapy not only as a means of rehabilitation of children with disabilities, but also as a comprehensive resource for the development of young children. The analysis of medical studies on the benefits of hippotherapy for the psychophysiological development of children in early childhood. The mechanisms of the beneficial effect of horse movements, body temperature, and rider position on his physical health are analyzed.

The author of the article considers the process of direct interaction with a horse from the point of view of influencing the emotional sphere of a child. The author reveals the factors of the effectiveness of conducting classes using the hippotherapy method. The structure of the work is described in detail, which includes several stages of acquaintance with the animal, taking into account the peculiarities of the age period. The necessity of conducting classes is emphasized not only in direct interaction with a live horse, but also through the use of its image. The author notes the need to include in hippotherapy classes not only various kinds of specialists: psychologists, teachers, instructors, but also parents as necessary subjects of interaction, providing a trusting atmosphere for the child.

Keywords: animal therapy, hippotherapy, early age, resource.

На сегодняшний день разработано множество различных методов, предназначенных для оказания психотерапевтической помощи детям. В качестве одного из них выделяется анималотерапия – вид терапии, при реализации которого используется животное или его образ. Психолого-

педагогические исследования в области анималотерапии доказывают, что общение с животными оказывает благотворное влияние на развитие психических функций и организма детей раннего возраста в целом, и, как результат, способствует успешной социализации ребёнка в первые годы жизни. Однако большинство исследований, связанных с анималотерапией, носят лишь медицинский характер и раскрывают данный метод с точки зрения реабилитации людей и детей с ОВЗ. В связи с этим, актуальным является вопрос – может ли данная технология и её направления, положительно воздействующие на психофизиологическое развитие детей раннего возраста с ОВЗ, быть эффективна и для здоровых детей?

В соответствии с разновидностью используемого в работе животного выделяется несколько направлений анималотерапии, наиболее известными из которых являются: канистерапия, фелинотерапия, дельфинотерапия и иппотерапия. Принимая во внимание, что понятие «иппотерапия» является центральным в нашей статье, раскроем его сущностную характеристику. Иппотерапия – вид анималотерапии, связанный с психофизиотерапевтическим воздействием общения с животным посредством использования движения лошади при активном или пассивном содействии всадника, а также при работе с её образом. В своих исследованиях О.А. Сафонова, Р.Р. Букиров, Ю.В. Александрова [5] отмечают, что участие ребёнка раннего возраста в ходе занятий по иппотерапии, включающих в себя непосредственно верховую езду, довольно ограничено и должно проходить только в присутствии взрослого и под руководством инструктора.

Положительное воздействие активной и пассивной верховой езды на физическое развитие и коррекцию или профилактику здоровья ребёнка обусловлено, в первую очередь, двигательной активностью лошади. Во время занятий по иппотерапии без использования седла ритмичные движения лошади при ходьбе позволяют всаднику прочувствовать колебания мышц спины животного, выполняющих массирующую функцию. Тем же целям способствует и температура тела лошади, которая в норме соответствует 38°C, оказывает согревающее воздействие и улучшает кровообращение. В ходе занятий иппотерапией нормализуется обмен веществ, активизируется выработка новых рефлексов для поддержания равновесия и координации движений, формируется правильная поза и исправляется осанка.

Анализируя медицинские исследования [1, 4, 5], раскрывающие механизмы работы с детьми с различного рода отклонениями в развитии во время занятий иппотерапией и доказывающие их эффективность, можно сделать вывод о необходимости использования данной методики и с условно здоровыми детьми раннего возраста. Сидя на лошади без седла, ребёнок получает возможность напрямую ощутить механизм ходьбы, почувствовать работу задействованных для этого мышц. Позже, имея подобный опыт,

двигательная память ребенка может воспроизвести эти движения самостоятельно.

В исследованиях Д.О. Ашковой [1] подчёркивается также психологический аспект взаимодействия ребёнка раннего возраста с лошадью. Близкое общение с животным помогает снять стрессовое состояние, преодолеть страхи, сформировать уверенность в собственных силах и улучшить эмоциональный фон. Таким образом, регулируется не только физическое, но и психическое здоровье и благополучие ребёнка.

В структуре работы с использованием метода иппотерапии выделяют несколько этапов [2]:

- знакомство с лошадью;
- формирование доверительных отношений между ребенком и лошадью;
- лечебная верховая езда.

Первый этап, связанный с пропедевтической работой, является самым длительным и при этом самым важным для детей в период раннего возраста. Нужно учитывать не только размер животного (так как лошадь – один из самых крупных животных, используемых в анималотерапии), но и формирование у ребёнка разницы между понятиями «игрушечный» объект и «реальный» объект. Эти понятия даже при специально организованной работе формируются в течение всего периода раннего детства и, в ряде случаев, продолжают формироваться в период младшего дошкольного возраста.

На данном этапе целесообразным является включение в занятия тематических бесед, дидактических и сюжетных игр, показа иллюстраций, чтения литературных произведений, просмотра мультфильмов и видеосюжетов, имитационных упражнений, в которых воплощается образ лошади. В качестве макета реального животного при общении с детьми раннего возраста может использоваться игрушка. При этом крупногабаритная игрушка лошади, размеры которой соотносимы с настоящим животным, может использоваться для ознакомления ребёнка с правилами поведения и безопасности при общении с животным. Во время пропедевтической работы специалист (педагог, психолог, инструктор) и родители могут понять, готов ли ребёнок к взаимодействию с реальной лошадью, усвоены ли им основные правила общения с живым объектом, и присутствует ли у ребёнка страх перед животным.

После непосредственной проработки восприятия ребёнком образа лошади специалист может познакомить его и с настоящей лошадью. Однако на данном этапе наблюдение необходимо проводить только издалека. Ребёнок вместе с педагогом или родителем может наблюдать за проведением занятий со стороны. Таким образом, наблюдая за занятиями с детьми, ребёнок поймет, что лошадь – привлекательное и неопасное для него животное, и захочет сам стать участником таких занятий.

При реализации всех этапов работы необходимо обеспечить и участие родителей ребёнка. Они должны присутствовать на всех занятиях рядом, чтобы ребёнок чувствовал себя уверенно и защищённо.

Если после проделанной работы страх перед животным у ребёнка отсутствует, можно переходить к формированию у него положительного отношения к общению с животным. На данном этапе инструктор предлагает погладить лошадь, причесать её гриву, покормить сеном, морковкой или яблоком.

Заключительным этапом является проведение регулярных занятий, включающих непосредственно верховую езду. Важно отметить, что методических пособий по применению иппотерапии с детьми раннего возраста недостаточно, и их разработка является одним из приоритетных направлений в данной области, так как их эффективность отмечена и убедительно доказана в ряде исследований Л.Н. Васильевой [3], Н.В. Лукиной [4] и др.

Таким образом, иппотерапия играет важную роль в комплексном воздействии на организм людей, в том числе детей раннего возраста. Она является широким ресурсом для медицинского, психолого-педагогического, социально-педагогического сопровождения и поддержки развития ребёнка до 3 лет. Данный метод эффективен при лечении различных заболеваний, но при этом будет полезен и для условно здоровых детей. Правильно структурированная работа и регулярные занятия в сотрудничестве специалистов, родителей, детей раннего возраста и животных приводят к положительному воздействию на психофизическое состояние ребёнка. Однако актуальным остается вопрос разработки новых программ, методик и ресурсного обеспечения иппотерапии для занятий с детьми раннего возраста.

Список литературы

1. Ашкова Д.О. Иппотерапия и лечебная верховая езда как средство реабилитации детей, имеющих проблемы в развитии /Д.О. Ашкова, Л.Е. Медведева // Актуальные проблемы адаптивной физической культуры и спорта. – Омск, 2018. – С. 271-279.
2. Бикнелл Д. Знакомьтесь — Иппотерапия. / Д. Бикнелл, Х. Хенн, Д. Уебб. – М.: МККИ, 1999. – 176 с.
3. Васильева Л.Н. Иппотерапия и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.Н. Васильева, Е.В. Мыльникова, С.В. Солдатова // Детский сад от А до Я. – 2018. – № 5 (95). – С. 78-84.
4. Лукина М.В. Особенности иппотерапии при моторной алалии / М.В. Лукина, Е.В. Жулина // Проблемы современной науки и образования. – 2016. – № 40 (82). – С. 86-88.
5. Сафонова О.А. Реабилитационные возможности организма при заболевании опорно-двигательного аппарата с применением конного спорта /

О.А. Сафонова, Р.Р. Букиров, Ю.В. Александрова // Символ науки: международный научный журнал. – 2017. – № 6. – С. 175-180.

Ладоркина Е.П.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: ladorkinaep416@mgpu.ru

*Научный руководитель Полковникова Н.Б. к.п.н., доцент
департамента педагогики ИППО ГАОУ ВО МГПУ*

РАЗВИТИЕ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ В ПРОЦЕССЕ СЕНСОРНОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье отражены методики развития активного словаря детей третьего года жизни. Показано как сенсорное воспитание влияет на развитие речи детей третьего года жизни, приведены методы и приемы развития словаря детей третьего года жизни посредством сенсорного воспитания, дана характеристика словаря детей раннего возраста. Рассмотрено, как наглядно-образное мышление влияет на процесс обогащения словаря.

Так как речь является одним из наиболее ярких показателей психического развития детей в возрасте от года до трёх лет, то проблема развития активного словаря детей третьего года жизни в процессе сенсорного воспитания является весьма актуальной. С развитием речи ребенок более осмысленно воспринимает предметы и явления, находит сходство или различия между ними, сравнивает, устанавливает связи между ними. Процесс обогащения словаря происходит не спонтанно, а целенаправленно и планомерно в специально созданных игровых ситуациях.

В статье раскрываются понятия сенсорного воспитания, сенсорного эталона. Представлен анализ педагогической работы по обогащению словаря в процессе сенсорного воспитания, благодаря которой ребенок опытным путем, действуя от простого к сложному, учится сопоставлять предметы по форме, цвету, величине, группировать их и закреплять образ в слове.

Ключевые слова: обогащение словаря, ранний возраст, словарный запас, сенсорные эталоны.

С введением в действие Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования изменился статус дошкольного образования, оно стало первой ступенью в системе непрерывного образования в России. Изменилось и качество дошкольного образования, появилось понятие целевых ориентиров, как нормативных характеристик развития детей и одним из таких целевых ориентиров выступает развитие речи в целом и освоение словаря, в частности активного.

Поэтому вопросы, как сформировать и развить активный словарь у детей на третьем году жизни, какими методами и приемами проводить это формирование весьма значимы. Можно выделить задачу развития словаря детей раннего возраста как важный этап для освоения устной речи и предпосылок формирования письменной речи [3].

Вопросы развития речи, формирования словаря в разное время изучались А. М. Бородич, В. В. Гербовой, Ю. С. Ляховской, Н. А. Стародубовой, Е. И. Тихеевой, В. И. Яшиной и другими. Авторы исследовали, как предмет можно выделить из среды и как в дальнейшем сформировать образ этого предмета, а затем соединить слово с этим образом.

Ребенок владеет словами на двух уровнях: понимает слова — это пассивный словарь, говорит — это активный. Пассивный словарь, как правило, гораздо обширнее активного. Активный словарь, согласно А. М. Бородич, это слова, хорошо понятные ребенку и которые он наиболее часто использует, в основном это общеупотребительные слова, но бывает, что ребенок знает и активно применяет специфические слова, это может быть объяснимо социальным окружением ребёнка. Задача взрослого на первых этапах вводить в активный словарь ребенка названия вещей, которые его окружают [1].

Формировать и развивать активный словарь необходимо именно с раннего возраста. По мнению Г. М. Ляминой именно с раннего возраста объём активного словаря быстро растёт. Дети активно начинают использовать существительные, менее активно прилагательные [4]. Чем лучше и больше состояние активного словаря, тем лучше развивается речь в целом, то есть словарь — это фундамент для развития речи.

Согласно Н. Ю. Боряковой и А. В. Соболевой, всякая задержка в ходе развития речи, например, плохое понимание того, что говорят окружающие люди, бедный запас слов-названий и слов-понятий, суженные или наоборот, непропорционально расширенные понятия и прочее затрудняют общение с другими детьми и взрослыми, в какой-то мере исключают ребенка из игр.

Развивать активный словарь детей раннего возраста можно разными методами и приемами. Первый метод — это работа со словарем. Он состоит из ряда последовательных шагов: ввести новое слово в словарь, закрепить его, а затем активизировать, то есть побуждать ребенка активно его употреблять в речи. Это традиционный способ и состоит в одновременном введении в словарь названия предметов и слов, которые обозначают их признаки. Данный метод отражен в вариативных программах дошкольного образования «Радуга», «Истоки», «От рождения до школы».

Второй метод состоит из работы в двух направлениях: знакомство с окружающим миром и работа со словарем, которая осуществляется последовательно и по мере развития постепенно усложняется. Такой метод предложила В. И. Логинова, которая внесла весомый вклад в методику

воспитания детей дошкольного возраста и, в частности, детей третьего года жизни.

Первоначально нужно познакомить ребенка с предметом, озвучить, как он называется, как с ним можно действовать, что делать, для чего он нужен. Затем, применяя сенсорное развитие, мы знакомим ребенка с особенностями предмета, какие у него части, какие признаки, из какого материала сделан, как называются части, какие свойства, качества. Затем работа усложняется, мы формируем у детей умения обобщать, как по виду, так и по роду. При таком подходе ребенок не только хорошо запоминает слова и понимает их смысл, но еще узнает способы, как обобщать познание об окружающем мире. Данный метод находит свое отражение в программе развития «Детство».

Л. Н. Павлова предложила способы, как уточнить и активизировать словарь ребенка раннего возраста. Сначала ребенку показывают предмет и говорят его название, данное название много раз повторяется, ребенку объясняют, что это за предмет, как его использовать. При такой работе над словарем педагог применяет новые слова, вместе с теми словами, которые ребенку уже известны, затем что-либо поручает сделать ребенку, а поручение должно сочетаться с вопросами, на которые ребенок должен ответить.

Словарь ребенка так же активизируется следующими способами: вопросы «какой предмет? для чего нужен? какой на ощупь?», дидактические игры, игра «договори словечко», объяснение вместе с показом. Сенсорное воспитание так же служит способом улучшения активного словаря.

Сенсорное воспитание — это планомерное развитие у ребенка опыта чувств: ощущения, восприятия. Само слово «сенсорное» пришло к нам из латинского языка «sensus» - «чувство». Развитие ребенка в сенсорном плане — это процесс и результат, как ребенок воспринимает мир, обучение его обследовать предметы, а также насколько сформированы сенсорные эталоны.

Нужно отметить значение термина «сенсорные эталоны». Это общепринятые и исторически сложившиеся образцы внешних свойств предметов. Сенсорные эталоны цвета — это семь цветов спектра, хроматические: красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый, а также их оттенки. Причем, по мнению Л. А. Венгера и его коллег, желательно временно исключить голубой цвет при знакомстве с цветами для детей третьего года жизни, так как они его могут не отличать от синего и вводить в ознакомление с цветами изначально шесть основных цветов [2].

В качестве эталонов формы используют геометрические фигуры, а в качестве эталонов величины — метрическую систему мер. Вначале мы продолжаем знакомить детей третьего года жизни с кругом, квадратом, овалом, прямоугольником. Ребенок учитывает их свойства, понимает разницу между ними, сопоставляя разные эталоны и подбирая одинаковые. Важно закрепить представление о каждом эталоне. И затем уже из накопившегося пассивного

словаря образы и названия геометрических фигур переходят в формирующийся активный словарь.

Законы сенсорного воспитания, как и его методы, изучали А. В. Запорожец, Н. А. Ветлугина, Л.А. Венгер, В. П. Зинченко, Э. Г. Пилюгина, Е. И. Тихеева, А. П. Усова и многие другие. Зарубежные ученые Ф. Фребель, М. Монтессори, О. Декроли тоже исследовали эту проблему.

Сенсорное воспитание стоит на первом месте в развитии ребенка и положительно влияет как на развитие речи в целом, так и, в частности, на развитие активного словаря.

Е. И. Тихеева уделяла особое внимание обогащению словаря. Она подчеркивала важность сенсорного воспитания. По мнению учёного, ребенок начинает познавать мир в чувственном плане, отсюда и желание все потрогать и даже попробовать на вкус. А в основе развития речи как раз и лежит этот чувственный опыт. Можно смело утверждать, что сенсорное воспитание и речь развиваются параллельно, поэтому необходимо работать сразу и в плане обогащения опыта чувств, и в плане развития речи [5].

Итак, исследуя предмет в чувственном плане, получая соответствующий опыт, ребенок находит закрепление образа в слове. Он вспоминает как «звучат» предметы, какие у них свойства и сам их называет. Ребенок может запомнить много слов, но будет сам их использовать, в своей речи только тогда, когда педагог часто и много повторяет слово и в процессе расставляет акценты на свойства предмета: какая форма, какая величина, какой цвет, какой материал, для чего они нужны.

Развитие детской речи зависит от многих факторов, но одну из решающих ролей играет чувственный опыт, сенсорное воспитание. Что бы ребенок мог связать конкретное слово и конкретный предмет, он должен услышать название предмета и одновременно увидеть предмет, потрогать, поиграть. И когда ощущения как зрительные, так и тактильные сойдутся вместе, установится связь слово-предмет, другими словами ощущение от предмета и его произношение свяжутся вместе, таким образом вводится в активный словарь новое слово.

Средством, с помощью которого педагог знакомит детей раннего возраста с предметами, их свойствами (форма, цвет, величина) служат различные игры: игры с предметами: матрешки, вкладыши, настольно-печатные игры, игры со строительным материалом. Каждая игра сопровождается словами педагога. Когда взрослый включает ребенка в окружающий предметный мир, ориентирует его на познание действительности, тогда понадобятся слова, объяснения, вопросы и обсуждения.

Игры с предметами улучшают речь, дети учатся произносить названия предметов, их качества, для чего они нужны; могут рассказать, что это за предмет, отгадывать загадки, правильно произносить слова.

Таким образом, сенсорное воспитание создает все условия для развития и активации словаря детей третьего года жизни, перехода мыслительной деятельности в план представлений о форме и цветах предметов. Взрослый, помогая сравнивать, классифицировать предметы, усваивать сенсорные эталоны, способствует формированию и расширению словаря. Сенсорное воспитание является одним из важных аспектов в психическом развитии ребенка третьего года жизни, являясь предпосылкой, запуском речи и формированию активного словаря. Не менее важное направление ребенка на этапе раннего развития – это создание условий для его любознательности. Именно сенсорное воспитание позволяет это сделать. Ребенок, обследуя новые предметы всеми доступными способами: рассматривая, трогая, ощупывая, учится познавать окружающий мир. Задача же взрослых в этой ситуации создавать благоприятные условия для проявления познавательной активности, помогая в игровой деятельности при помощи развивающих занятий расширять словарный запас.

Список литературы

1. Бородич А.М. Методика развития речи детей: Учебное пособие. М.: Просвещение, 2011. 256 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://sch2025.mskobr.ru/files/borodich_metodika_razvitiya_rechi.pdf (дата обращения 30.03.2022).
2. Венгер Л. А., Пилюгина Э. Г., Венгер Н. Б., Воспитание сенсорной культуры ребёнка от рождения до 6 лет. М. : Просвещение. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://www.studmed.ru/view/venger-la-i-dr-vozpitanie-sensornoj-kultury-rebenka-ot-rozhdeniya-do-6-let_b38c428.html (дата обращения: 15.03.2022).
3. Козлова С. А., Кожокарь С. В., Ганичева А. Н., Дубровская Е. А., Калишенко В. Д., Флегонтова Н. П., Крулехт М. В., Полковникова Н. Б., Шахманова А. Ш., Шукшина С. Е., Демидова Н. И., Полосухина Е. О. Социализация детей в дошкольном возрасте. Учебное пособие. М. : Юрайт. 2020. Сер. 76. Высшее образование. 195 с.
4. Лямина Г. М., Развитие речи ребенка раннего возраста: Методическое пособие. М.: Айрис-ПРЕСС. 2006. 123 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://bookscuba.ucoz.net/news/razvitie_rechi_rebenka_rannego_vozrasta_metodicheskoe_posobie_g_m_ljamina/2017-12-09-21 (дата обращения: 16.03.2022).
5. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): Учебное пособие. М.: Просвещение. 1981. 144 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/2/0320/2_0320-1.shtml (дата обращения: 18.03.2022).

Савельева М.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: savelevamv@mgu.ru

Научный руководитель Полковникова Н.Б. к.п.н., доцент

департамента педагогики ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ОСНОВАМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Данная статья посвящена технологии обучения детей раннего возраста основам английского языка, посредством дидактических игровых упражнений. В статье раскрывается образовательный потенциал игровых упражнений для детей периода раннего детства, дается определение дидактическим игровым упражнениям и выделяется ряд признаков, отличающих игровые упражнения от дидактических игр. Автор приводит примеры некоторых игровых упражнений, используемых в технологии обучения детей раннего возраста основам английского языка. В статье дана информация о количестве занятий, форме и времени их проведения, темах, вошедших в авторскую программу по изучению английского языка, указан возраст детей и их возможное количество в группе, позволяющее организовать комфортные условия для обучения и усвоения детьми основ английского языка. Данная программа учитывает возрастные особенности ребенка третьего года жизни, поэтому кроме игровой формы проведения занятий, автор, в качестве основного языка преподавания использует русский язык. Для введения английских слов и простых конструкций вводится плюшевый герой – «гость из Англии», который играет с детьми, просит их о помощи в какой-то сложной ситуации, поручает им выполнить несложные задания, обучая и английскому языку, и развивая в них чувство сострадания, желание помочь.

Ключевые слова: образовательная программа, английский язык, дидактические игровые упражнения, развитие детей раннего года жизни.

Современные молодые родители, заинтересованные в развитии своего ребенка, уже с рождения приобретают дидактические игрушки и материалы, содержащие элементы математики, родной речи, иностранного языка, с целью обучения ребёнка и приобщения к изменениям, происходящим в окружающем мире [3].

Начиная с года, а иногда и раньше, активные мамы и папы готовы водить своего ребенка по развивающим кружкам и занятиям, чтобы как можно раньше открыть в своем малыше врожденные таланты и облегчить его дальнейшее обучение в школе [2]. Кроме кружков музыкально-танцевального, спортивного направления, большой спрос вызывают кружки по изучению иностранных языков с раннего возраста.

Однако, в силу недостаточной изученности и разработанности методических программ, дидактических материалов и пособий для обучения детей, периода раннего детства, иностранному языку, работа по изучению второго языка не во всех кружковых организациях проходит грамотно, с учетом физических и психических особенностей данной возрастной аудитории.

Исходя из этого, тема нашего проекта: «Технология обучения детей раннего возраста основам английского языка», является актуальной. Целью проекта выступает разработка программы по изучению основ английского языка посредством выполнения игровых упражнений, ходе которых, малыши познакомятся с английским гостем – медведем Teddy и помогут ему решить трудную задачу и найти выход из сложной ситуации, а затем узнают некоторые слова и элементарные грамматические конструкции на английском языке.

Данная программа направлена на обучение детей третьего года жизни основам английского языка, включает в себя 44 занятия, разбитых на 8 тематических модулей таких, как: «Приветствие», «Цвета», «Я и мое тело», «Моя одежда», «Животные», «Моя семья», «Мой дом», «Еда, на изучение которых отводится от четырех до восьми академических часов, в течение одного-двух месяцев. Каждый модуль содержит по два-четыре игровых упражнения, например, игровое упражнение «Знакомство», где дети учатся здороваться и прощаться с мишкой Teddy на английском языке, игровые упражнения «Чего не хватает?», «Наряди петушка», «Поймай бабочку», в ходе которых ребята изучают названия некоторых цветов на английском языке и многие другие. Обучение проходит индивидуально или в группе из 3–4 человек, в течение 15–20 минут.

Главное преимущество программы заключается в том, что в основе ее лежит игра, короткая, выступает, зарождающейся ведущей деятельностью детей третьего года жизни, направленной не только на удовлетворение их потребностей, но и познание окружающего мира.

Дидактические игровые упражнения являются упрощенным видом дидактических игр, в организации проведения которых, отсутствуют правила и четко развернутый сюжет, но присутствует одна образовательная задача и многократно повторяющиеся действия, которые позволят малышам потренировать полученные умения и прочно усвоить новые знания.

Дидактические игровые упражнения определены М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной как элементарные упражнения, в которых нет правил, имеется одна дидактическая задача и одно игровое действие [1].

Известный лингвист С. Ф. Шатилов определял дидактические упражнения как конкретную операцию, однократно или многократно повторяющую повторяющуюся, направленную на приобретение обучающимся определенных навыков [4].

В сочетании с дидактическими игровыми наборами и материалами, игровые упражнения несут в себе весомый образовательный потенциал, а именно развивают зрительную память, фонематический слух, логическое мышление и речевой аппарат ребенка раннего возраста. Малыш накапливает знания и формирует пассивный словарный запас, который со временем плавно переходит в активную речь, слушая названия животных, птиц, предметов, окружающих его в повседневной жизни.

Выполнение игровых упражнений воспитывает в детях такие качества, как усидчивость, терпение, дисциплинированность, силу воли, твердость характера в доведении действия до конца [3, 5]. Полученный положительный или отрицательный результат, а также сам процесс реализации игрового упражнения, учит ребенка выражать эмоции, чувства, что является важным условием для формирования здоровой психики малыша и ее дальнейшего развития.

Дидактические игровые упражнения, выполняемые в небольших группах, позволяют детям, третьего года жизни, научиться общению и взаимодействию со сверстниками и взрослыми, на основе уважения, терпения, доброжелательности и помощи друг другу.

С помощью феномена подражания, присущего малышам раннего возраста происходит ускорение обучения и усвоения не только нового материала, но и правила гигиены, формы поведения, установленные обществом, которые затрагиваются в процессе обучения детей английскому языку.

Таким образом, наша программа по изучению основ английского языка осуществляет полноценное развитие личности детей третьего года жизни.

Список литературы

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений- 3-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 400 с.

2. Ганичева А. Н., Муродходжаева Н. С., Полковникова Н. Б., Савенков А. И., Цаплина О. В. Практико-ориентированные подходы к организации мониторинга основных образовательных программ дошкольного образования // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2019. № 1. С. 22–26.

3. Козлова С. А., Кожокарь С. В., Ганичева А. Н., Дубровская Е. А., Калишенко В. Д., Флегонтова Н. П., Крулехт М. В., Полковникова Н. Б., Шахманова А. Ш., Шукшина С. Е., Демидова Н. И., Полосухина Е. О. Социализация детей в дошкольном возрасте. Учебное пособие. М.: Издательство Юрайт. 2020. Сер. 76. Высшее образование. 195 с.

4. Мусаелян И. Ф. О некоторых проблемах классификации системы упражнений в методике преподавания иностранных языков // Современное педагогическое образование. 2020. №5. С. 61–67.

5. Негневицкая Е. И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра // Иностранные языки в школе. 2021. № 6. С. 20–26.

Токмакова М.Н.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ E-mail: redchitsmn@mgpu.ru

Научный руководитель Полковникова Н.Б. к.п.н., доцент

департамента педагогики ИППО ГАОУ ВО МГПУ

МОДЕЛЬ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДВУХ ЛЕТ

В статье рассматривается проблема формирования культурно-гигиенических навыков детей раннего возраста. Представлена модель развивающей предметно-пространственной среды для формирования культурно-гигиенических навыков у детей двух лет, раскрыты компоненты и характеристики модели. Описанная модель, построена в соответствии со стандартом дошкольного образования. В модели отражена взаимосвязь всех компонентов. Обозначен каждый элемент развивающей предметно-пространственной среды и определено его значение для развития различных навыков детей, в том числе культурно-гигиенических. Показано, как предметно-игровая среда позволяет воспитывать данные навыки в привычной для детей этого возраста игровой форме. Обозначена задача создания в детских садах развивающего пространства, отвечающего интересам и возрастным особенностям детей двух лет. Приведены перечень игрушек, необходимых для организации развивающей предметно-пространственной среды, план размещения мебели и предметов для их хранения в групповом помещении. Охарактеризованы время использования перечисленных игрушек, в том числе продолжительность занятий, периодичность проведения игр, регулярность использования оборудования, место размещения объектов в группе, элементы мебели игрушки и игровое оборудование.

Ключевые слова: культурно-гигиенические навыки, развивающая предметно-пространственная среда, ранний возраст.

В процессе формирования культурно-гигиенических навыков (КГН) у детей двух лет нами была разработана модель развивающей предметно-пространственной среды (РППС). Эта модель помогла педагогам групп детей раннего возраста московской школы № 1430 реализовать поставленные

воспитательно-образовательные задачи, связанные с охраной детского здоровья, физиологией, медициной, психофизическим развитием детей.

В процессе создания модели решались задачи:

- 1) определения структурных компонентов модели, задача решалась с использованием метода анализа;
- 2) выявления взаимосвязей между структурными компонентами модели, при решении задачи использовался метод синтеза;
- 3) разработки модели и описания её элементов и характеристик, решение задачи осуществлялось с помощью метода моделирования.

Работа проходила в три этапа. На подготовительном этапе в результате анализа современных исследований А. Н. Ганичевой, Н. И. Демидовой, О. В. Караблиной, С. А. Козловой, Н. С. Муродходжаевой, Н. Б. Полковниковой, А. И. Савенкова, Н. П. Флегонтовой, О. В. Цаплиной, А. Ш. Шахмановой, С. В. Шукшиной и других [1, 2, 3, 5] были определены нормативные основы модели: уточнено понятие РППС, выделены принципы построения модели РППС для формирования КГН детей двух лет в соответствии со стандартом дошкольного образования. Также были определены цель и задачи использования модели в первой младшей группе (Рис. 1).

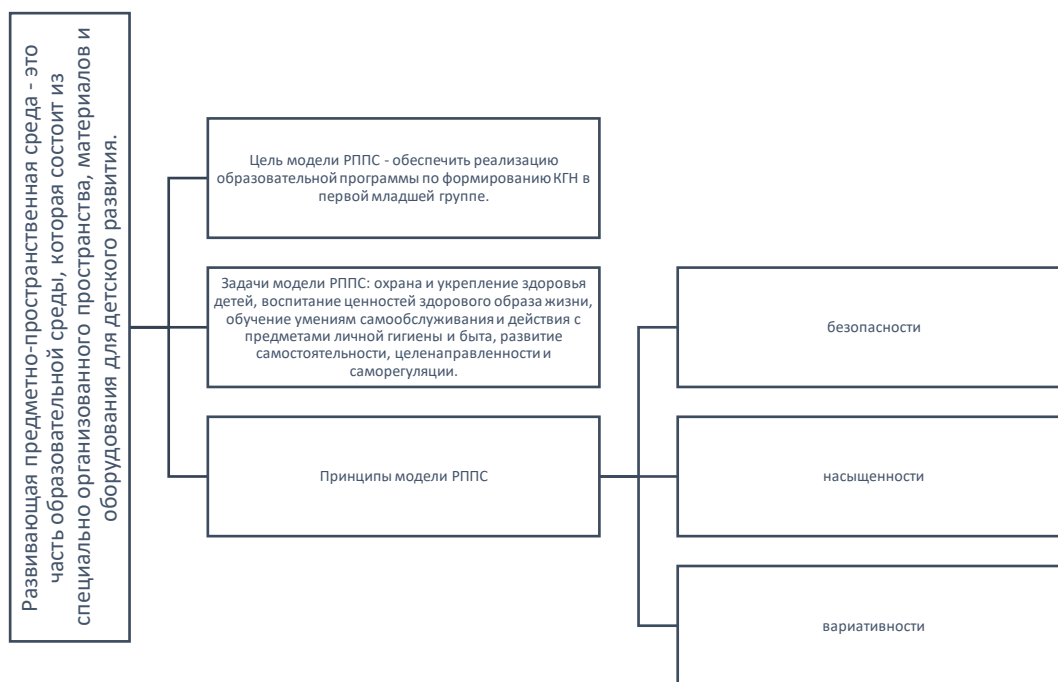


Рис. 1. Обоснование модели РППС по формированию КГН в первой младшей группе

Обоснование модели позволило обеспечить её целостность и взаимосвязь элементов. На основном этапе с опорой на методические рекомендации, разработанные С. Л. Новосёловой, Е. В. Зворыгиной, Г. Г.

Локуциевской и Н. А. Реуцкой [4], нами был составлен перечень игрушек и дидактического оборудования, а также мебели для их размещения и хранения.

Перечень игрушек, игрового оборудования и мебели для организации развивающей предметно-пространственной среды по формированию КГН детей двух лет

1. Дидактические куклы с атрибутами: туалетными принадлежностями, предметами личной гигиены и комплектом одежды по сезонам. 3–5 штук.
2. Куклы-сверстники детей в одежде мальчика и девочки. 8–10 штук.
3. Посуда для кукол разнообразная, соразмерная руке ребёнка: кастрюля, сковорода, тарелки, ложки, чашки. 2 набора.
4. Комплект постельных принадлежностей для кукол. 8–10 штук.
5. Игровая мебель соразмерная куклам. 1 набор.
6. Домики, соразмерные куклам и игровой мебели. 2 штуки.
7. Игрушечный набор для кухни: плита, стол, мойка с краном. 1 набор.
8. Набор объёмных и плоскостных игрушек, изображающих продукты питания: овощи, фрукты, мясо, хлеб, коробки с крупами, макаронами, сахаром, солью. 2 набора
9. Фартуки для детей. 5–7 штук.
10. Игрушечные предметы для стирки: тазики и прищепки – 3–5 наборов, стиральная машина крупногабаритная – 1 штука.
11. Игрушечная мебель для комнаты крупногабаритная. 1 набор.
12. Мебель для групповых помещений. Шкафы с открытыми полками или стеллажи – 2 штуки, сундучки или контейнеры с крышками для хранения игрушек и игрового оборудования – 5 штук.

На заключительном этапе была разработана модель РППС для формирования КГН детей двух лет. В основу модели заложена метафора механизма, состоящего из трёх шестерёнок (Рис. 2).



Рис. 2. Модель развивающей предметно-пространственной среды для формирования КГН навыков детей первой младшей группы

Каждая шестерёнка на Рис. 2 обозначает один из трёх основных структурных компонентов модели:

- 1) время использования модели,
- 2) место размещения объектов в групповой комнате,
- 3) объекты, то есть игрушки и игровое оборудование.

По нашему замыслу зубцы шестеренок представляют собой частные структурные компоненты каждого из основных элементов.

Первый основной структурный компонент – время использования модели. Он представлен следующими частными компонентами, зубцами первой шестерёнки:

- время реализации модели, рассчитанное на один учебный год, в течение которого дети посещали первую младшую группу;
- продолжительность одного занятия или игры с использованием игрушек и оборудования модели, время составляет от 10 до 15 минут;
- периодичность проведения занятий или игр с использованием игрушек и оборудования модели предполагает педагогическую работу не менее одного раза в неделю фронтально, 2–3 раза в неделю подгруппами, 3–4 раза в неделю – индивидуальную работу с детьми;
- регулярность использования игрушек и оборудования: постоянное или периодическое использование.

Во второй основной компонент, место размещения объектов в групповой комнате, входят следующие части, изображённые в модели зубцами средней по размеру шестерёнки: шкаф, стеллаж, комод, корзина, ящик, контейнер с крышкой.

Вариант расположения мебели для хранения игрушек и оборудования в групповой комнате представлен на Рис. 3.

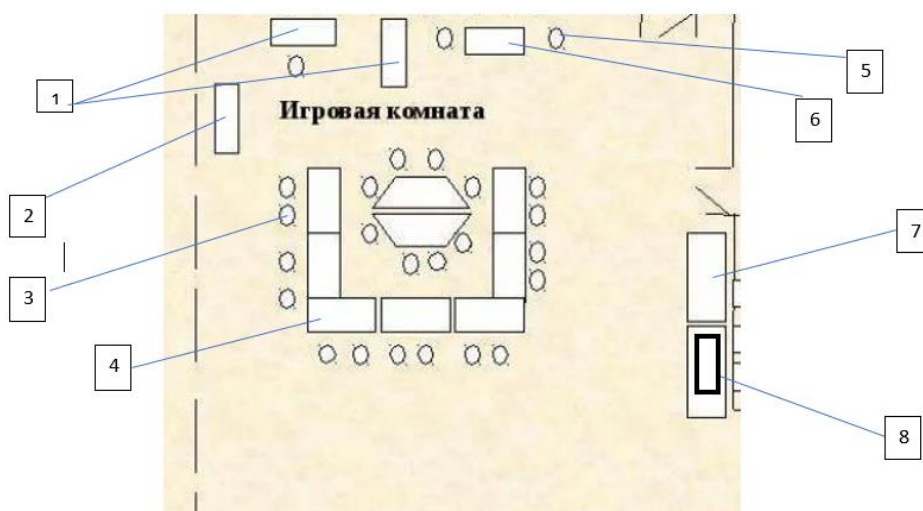


Рис. 3. План размещения мебели для хранения игрушек и игрового оборудования для формирования КГН детей в первой младшей группе

На рис. 3 показаны стеллажи (1), где расположены сюжетно-образные игрушки. В шкафах (7) находятся предметы быта; в комодe (6) – предметы личной гигиены, в корзине (5) – дидактические куклы, в ящике (2) – одежда для кукол, в контейнере с крышкой (8) – иллюстрационные материалы. На плане в групповом помещении отмечены также стулья (3) и столы (4).

Третий основной компонент, объекты, то есть игрушки и игровое оборудование, включает следующие частные компоненты, зубцы маленькой шестерёнки:

- куклы, в том числе дидактические,
- игровые предметы личной гигиены, одежда, посуда и постельные принадлежности для кукол,
- сюжетно-образные игрушки,
- игровая мебель,
- иллюстративный материал.

В ходе разработки модели РППС для формирования КГН детей двух лет в дошкольной образовательной организации нами были обозначены две характеристики данной модели. Первая – характеристика целостности. Она придаёт единство и завершённость модели, собирает основные и частные компоненты в общий механизм.

Вторая характеристика модели – динамичность, показанная на *Рис. 2* стрелками. Динамичность обеспечивает запуск и работу модели по аналогии с механизмом. Динамичность детерминирована видами детской деятельности в раннем возрасте, перечисленными в стандарте дошкольного образования: предметными играми и играми со сверстниками, общением со взрослыми, экспериментированием с материалами и веществами, самообслуживанием, восприятием музыки, стихов, сказок и другими.

В завершение отметим, что моделирование развивающей предметно-пространственной среды – важная составляющая работы воспитателя. Использование разработанной нами модели позволило лучше организовать деятельность педагогов в процессе формирования культурно-гигиенических навыков детей двух лет.

Список литературы

1. Ганичева А. Н., Муродходжаева Н. С., Полковникова Н. Б., Савенков А. И., Цаплина О. В. Технологии проведения мониторинга основных образовательных программ дошкольного образования основным положениям ФГОС ДО // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2019. № 3. С. 49–62.
2. Караблина О. В., Полковникова Н. Б. Эффективность семейного клуба как формы сотрудничества детского сада и семьи по формированию

ценностных основ личности дошкольников // Современное дошкольное образование. 2010. № 4. С. 68–71.

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

4. Новосёлова С. Л., Зворыгина Е. В., Локуциевская Г. Г., Реуцкая Н. А. Педагогические требования и возрастная адресованность игрушек. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://igrashkolasnovoselovoy.narod.ru/02/Annot.pdf> Дата обращения 15.03.2022.

5. Полковникова Н. Б. Аксиологические составляющие процесса формирования межличностных отношений детей и взрослых. Дисс. ... канд. пед. наук. М.: МГПУ. 2010. 236 с.

Томчук Н.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: TomchukNV@mgpu.ru

Научный руководитель: д.п.н., профессор ИППО А.Ш. Шахманова

ИГРЫ-ЗАНЯТИЯ С КУКЛОЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Статья содержит материалы об основах формирования культурно-гигиенических навыков. Автор, доказывая актуальность использования игры-занятия как средства формирования навыков у детей раннего возраста, разрабатывает тематический цикл занятий с куклой. В статье представлены методы и методики диагностики, результаты реализации констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы с детьми.

Ключевые слова: игры-занятия, кукла, культурно-гигиенические навыки, дети раннего возраста.

The article contains materials on the basics of the formation of cultural and hygienic skills. The relevance of using the game-classes as a means of forming such skills is given. The article presents the results of the implementation of the ascertaining stage of experimental work.

Keywords: games-classes, doll, cultural and hygienic skills, young children.

Ребенок с первых дней жизни входит в мир человеческих отношений, учится жить в обществе других людей, усваивает нормы и правила поведения в нем. Уже в раннем детстве у малыша формируются определенные привычки,

которые имеют очень стойкий характер в силу большой впечатлительности и восприимчивости данного возраста. Большое значение раннее детство имеет как период формирования первых культурно-гигиенических навыков у детей, как одного из компонентов базовой культуры личности [2].

В настоящее время проблема формирования культурно-гигиенических навыков детей раннего возраста нашла научное рассмотрение в исследованиях таких авторов, как: Е.А. Алябьева, Т.Ф. Аббас, Р.С. Буре, Е.Н. Герасимова, Е.Ю. Горбаткова, Т.В. Каменская, И.Н. Курочкина, Л.Г. Нисканен, А.В. Мамичева, О.В. Латыговская, М.В. Переверзева, Н.В. Шульженко, С.В. Петерина и др. Получили обоснование разные подходы к её решению, однако игры-занятия с куклой как средство формирования у детей раннего возраста культурно-гигиенических навыков не получили научного рассмотрения [1].

В то же время игры-занятия с куклами несут в себе колоссальный воспитательный потенциал для детей раннего возраста, так как они в игровой, доступной восприятию ребенка форме позволяют ему осваивать новые знания и умения [4]. Смотря на куклу и играя с ней, дети внимательно запоминают все действия, их последовательность, а самое главное – запоминают смысл и значение. Затем, с течением времени, дети будут переносить эти действия на самих себя [3].

Мы проанализировали уровень сформированности культурно-гигиенических навыков у детей третьего года жизни в практике работы дошкольной образовательной организации. В фокусе внимания были следующие критерии и показатели:

- гигиенические навыки (сформированность навыков личной гигиены (умение пользоваться носовым платком), мытья рук (закатывает рукава; намыливает руки до появления пены и смывает ее; моет лицо, руки; насухо вытирает руки, лицо; вешает полотенце в свою ячейку);
- навыки культуры поведения (ребенок здоровается, входя в помещение и прощается, уходя из него; использует в своей речи слова: спасибо, пожалуйста);
- навыки элементарного самообслуживания (сформированность навыков одевания, раздевания, причесывания);
- навыки культуры еды (сформированность навыка культуры еды (пользуется ложкой, вилок, салфеткой; не крошит хлеб; пережевывает пищу с закрытым ртом; не разговаривает с полным ртом; тихо выходит из-за стола по окончании еды; благодарит).

Для диагностики уровня сформированности культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста мы использовали следующие методы и методики:

1. Методика М. А. Васильевой «Моем ручки»;
2. Методика М. А. Васильевой «Твоя прическа»;
3. Методика М. А. Васильевой «Кушай правильно».

4. Педагогическое наблюдение.
5. Анкетирование родителей.
6. Анкетирование педагогов-

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы было обследовано две группы по 24 ребенка от 2 до 3 лет (экспериментальная группа – 24 человека; контрольная группа – 24 человека). Получены следующие результаты:

- у детей третьего года жизни преобладает средний уровень; высокий уровень навыков у детей третьего года жизни в экспериментальной группе только у 12% детей, в контрольной группе только у 9 % детей;
- при этом игры-занятия с куклой как средство формирования таких навыков у детей раннего возраста практически не используются в практике дошкольной организации.

Нами разработан цикл игр-занятий (11 игр-занятий с куклой), ориентированный на воспитание культурно-гигиенических навыков у детей третьего года жизни. Это такие занятия, как:

- «К нам в группу пришла кукла Маша».
- «Кукла Маша проснулась».
- «Кукла Маша умывается».
- «Кукла Маша собирается на прогулку».
- «Кукла Маша обедает».
- «Кукла Маша причесывается».
- «Кукла Маша идет в гости».
- «Кукла Маша готовится ко сну».
- «Кукла Маша заболела».
- «Кукла Маша купается».
- «У куклы Маши День рождения»

Логика работы строилась следующим образом: сначала на примере куклы Маши воспитатель показывал детям образец правильного выполнения той или иной гигиенической процедуры; затем дети в игровой ситуации привлекались к «помощи» кукле Маше в выполнении гигиенических процедур; а затем - вместе с куклой Машей выполняли культурно-гигиенические процедуры самостоятельно. Такая стратегия позволяет, по нашему мнению, в интересной для детей форме игры сформировать и закрепить необходимые культурно-гигиенические навыки.

В результате мы проанализировали состояние проблемы в практике работы дошкольной образовательной организации и реализовали констатирующий этап опытно-экспериментальной работы. С целью изучения воспитательного потенциала игр-занятий с куклой в воспитании у детей третьего года жизни культурно-гигиенических навыков нами реализован формирующий этап опытно-экспериментальной работы. Разработанные

занятия содержательно ориентированы на воспитание у детей культурно-гигиенических навыков.

Список литературы

1. Алябьева Е.А. Воспитание культурного поведения у дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2009. 128 с.
2. Белостоцкая Е.М. Гигиенические основы воспитания детей от 3 до 7 лет: Книга для работников дошкольных учреждений / сост. В. И. Теленчи. М.: Просвещение, 1987. 40 с.
3. Жуковская Р.И. Игра и ее педагогическое значение /Р. И. Жуковская. М.: Педагогика, 1975. 112 с.
4. Урунтаева Г.А. Детская психология /Г.А. Урунтаева. М.: Академия, 2013. 336 с.