



Институт детства  
РГПУ им. А. И. Герцена



Российский государственный  
педагогический  
университет им. А. И. Герцена

# **Современное детство в пространстве науки и образовательной практики**

**ЭЛЕКТРОННЫЙ СБОРНИК**

по материалам Международной научно-практической  
конференции и Форума молодых ученых  
24-26 апреля 2019

*К 100-летию института детства Герценовского университета*

**Санкт-Петербург**

УДК

Публикуется по решению  
Института детства РГПУ  
им. А. И. Герцена

Рецензенты:

*О.И. Плешкова, О.Г. Холодкова, Н.Н. Лукьянова, А.Ю. Тимошенко, С.О. Парфенова, О.В. Киндт, С.Н. Цейтлин, Т.В. Слотина, Е.А. Реутова, Е.В. Олейник, Е.И. Николаева, Ю.В. Музыка, Д.В. Молчанова, В.С. Меренкова, С.М. Марчукова, И.Г. Маракушина, К.И. Кунникова, И.О. Кузнецова, А.Ю. Кругликова, Т.Д. Красова, Н.Л. Карпова, К.А. Захарченко, Э.Б. Дунаевская, Е.Г. Дичева, И.Т. Димитров, Е.Н. Грекова, О.С. Булгакова, Н.А. Бертош, А.С. Алексеева, А.А. Аболевич, Д. Войта, О.А. Грачинина, Г.И. Вергелес, С.А. Котова, Л.С. Римашевская, В.А. Деркунская*

Ответственный редактор

*Е.И. Николаева*

Редакционная коллегия:

*О.А. Грачинина*

**Современное детство в пространстве науки и образовательной практики.**

Электронный сборник по материалам Международной научно-практической конференции и Форума молодых ученых, посвященных 100-летию института детства Герценовского университета, Санкт-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена, 24-26 апреля 2019 / Отв. ред. Е.И. Николаева. – СПб: РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. – 874 с.

ISBN

Сборник статей представляет читателю материалы Международной научно-практической конференции и Форума молодых ученых «Современное детство в пространстве науки и образовательной практики». Они могут быть адресованы широкому кругу специалистов в области образования, педагогики, психологии и социологии. Целевая аудитория – преподаватели и аспиранты вузов, занимающиеся проблемами образования.

*Материалы публикуются в авторской редакции*

ISBN

© РГПУ им. А. И. Герцена, 2019  
© Авторы статей, 2019

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Александрова Н.В.</i> К проблеме психологического здоровья ребенка дошкольного возраста.....	14
<i>Антонова А.В.</i> Эстетическое воспитание и подготовка педагогов дошкольного образования .....	24
<i>Бабаева Т.И.</i> Ситуации выбора в аспекте развития субъектной позиции старшего дошкольника и готовности к школе .....	29
<i>Винокурова Н.В.</i> Использование технологии «assessmentcenter» в процессе подготовки педагогов дошкольного образования .....	34
<i>Горбова О. В., Капрова А.В.</i> Методика ознакомления детей старшего дошкольного возраста с декоративно-прикладным искусством родного края (на примере архангельской козули).....	40
<i>Денисенко А.Ю.</i> Представления о детстве современных родителей и детей дошкольного возраста.....	49
<i>Деркунская В.А.</i> Методологические основания субъектно-ориентированной дошкольной педагогики .....	56
<i>Дичева Е.Г.</i> Возможности интерактивных методов во взаимодействии детского сада и семьи для поддержки эффективного партнерства .....	63
<i>Душейко М.Н., Леганькова О.В.</i> Образовательная среда учреждения дошкольного образования как фактор развития субъектности детей дошкольного возраста.....	70
<i>Кортаева Е.В.</i> Формирование образа родины у детей дошкольного возраста.....	76
<i>Лазарева О.Н.</i> Проблема преемственности целей и содержания естественно-научного образования на дошкольной и начальной ступенях .....	83
<i>Ланевская В.М.</i> Содержание и структура профессиональных компетенций как проблема педагогической науки .....	87

<i>Никонова Н.О.</i> Своеобразия субкультуры детства в воспоминаниях обучающихся педагогического колледжа.....	92
<i>Редько З.Б.</i> Как подготовить дошкольника к обучению решению задач..	99
<i>Рублевская Е.А., Суета И.Л.</i> Использование оценочных суждений в процессе воспитания бережного отношения к природным ресурсам у детей дошкольного возраста.....	107
<i>Солнцева О.В., Езопова С.А.</i> Проектирование практик воспитания дошкольников в изменяющейся социокультурной ситуации .....	111
<i>Солнцева О.В., Смольникова С.Г., Семенова Л.Ю.</i> Обновление форматов образовательных режимных моментов в дошкольной организации с учетом детской субкультуры.....	118
<i>Тайкова Л.В., Тайков С.М.</i> Время активных: лидерство у дошкольников .....	123
<i>Титовец Т.Е.</i> Детская и юношеская литература как средство развития герменевтической культуры специалистов современного детства.....	127
<i>Толкачева Г.Н., Нагам Ш.</i> Основные подходы к изучению готовности детей старшего дошкольного возраста к взаимообучению .....	134
<i>Федорченко (Усенко) Н.В.</i> Ранняя педагогическая поддержка семей как предмет социального партнерства государственных образовательных учреждений и неформальных субъектов педагогической деятельности .....	149
<i>Шелестова Л.В.</i> Картина мира дошкольника и методы ее формирования в образовательном учреждении .....	159
<i>Александрова Н.В., Калязина А.А., Иванова М.А.</i> К вопросу о личности педагога как фактора становления личности ребенка.....	171
<i>Бертош Н.А.</i> Выбор родителями типа детско-родительских отношений и его влияние на установление позитивных взаимоотношений с ребёнком старшего дошкольного возраста.....	179

<i>Васильева Е.Ю., Жигалик М.А.</i> Развитие общения детей дошкольного возраста в процессе изобразительной деятельности .....	186
<i>Внук Л.Б.</i> Использование метода проектов в формировании толерантности у детей дошкольного возраста в ДОО.....	194
<i>Волкова С.Н., Горбова О.В.</i> Методика формирования восприятия детьми 6-7 лет жанровой картины сказочной тематики.....	200
<i>Горлицкая С.И., Суханова К.Д., Соломина Н.А., Романова О.Н., Звягинцева Е.А.</i> Интерактивные дидактические игры как средство обучения и воспитания дошкольников .....	207
<i>Дзюба И.Д., Жигалик М.А.</i> Возможности формирования логического мышления у детей дошкольного возраста средствами ментальной математики .....	211
<i>Жигалик М.А., Иванова Е.Р., Ивановская Л.С.</i> Формирование читательского интереса у детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС ДО .....	220
<i>Калугина Р.М.</i> Развитие звуковой культуры речи детей дошкольного возраста посредством дидактической игры.....	227
<i>Ковалёва А.В.</i> Развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста посредством использования исследовательского метода обучения .....	234
<i>Кляус Н.М.</i> Развитие социальной компетентности детей дошкольного возраста.....	239
<i>Леонтьева Ю.С., Мигунова Е.В.</i> Фольклор как средство развития словаря ребенка раннего возраста.....	245
<i>Маракушина И.Г., Буторина А.Н., Брутова М.А.</i> Психолого-педагогические аспекты взросления современных детей: управление и взаимодействие .....	251

<i>Марухнич Ю.Ю., Мигунова Е.В.</i> Значение сказки в развитии монологических высказываний дошкольников .....	256
<i>Михайлова В.В., Алексеевна О.А., Шемковьяк У.В.</i> Возможности игр с сыпучими материалами в развитии мелкой моторики у детей раннего возраста .....	264
<i>Моисеенко Е.И.</i> Олимпийское образование дошкольников как средство развития гармоничной и разносторонней личности.....	270
<i>Прохорова А.А.</i> Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста: исторический анализ программ и исследование современного детства .....	277
<i>Севернёва Л.В.</i> Организация методической работы на основе компетентностного подхода.....	282
<i>Седина Т.Л.</i> Практико-ориентированный подход в обучении будущих педагогов дошкольного образования .....	289
<i>Терещенко Л.А.</i> Формирование основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста посредством использования метода проектов .....	294
<i>Томашевич Т.Ф.</i> Программно-методическое обеспечение образовательного процесса по подготовке детей к школе в группах кратковременного пребывания .....	299
<i>Сизова О.Б.</i> Влияние особенностей артикуляции на формирование языковой системы в детстве.....	300
<i>Манько М.О.</i> Влияние процесса обучения русскоязычному аудированию на формирование умений восприятия на слух иностранной речи у детей дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения .....	307

<i>Вронская И.В.</i> К проблеме определения профессионально значимых качеств личности педагога в области раннего обучения иностранным языкам .....	313
<i>Домырева Е.А.</i> Учебная деятельность детей младшего школьного возраста как социокогнитивный конфликт .....	321
<i>Алексеева А.С., Ломтатидзе О.В., Черданцева Е.А.</i> Стратегии кратковременной памяти у дошкольников при выполнении зрительных проб	324
<i>Зорина Е.С.</i> Новый этап развития госпитальной педагогики в России – создание полноценной образовательной среды в стационарах медицинских организаций (на примере ГБУ РО «областная детская клиническая больница») .....	330
<i>Ильинская И.П.</i> Подготовка будущего учителя начальных классов к формированию поликультурной компетентности младшего школьника .....	334
<i>Никитина И.Г.</i> К вопросу об использовании творческих заданий на уроках английского языка для дошкольников .....	341
<i>Карнаухова А.А.</i> Формирование профессиональных компетенций педагога при изучении иностранного языка в рамках магистерской подготовки в области информатизации начального образования .....	346
<i>Карпова Н.Л., Кузнецова Е.Н., Поприк Ю.Б.</i> Роль родителей в коррекции речевых нарушений у детей .....	362
<i>Кипяткова О.С.</i> Экспериментальная математика как способ реализации принципа фундаментальности в обучении .....	376
<i>Козина Е.Ф.</i> Геймификация как панацея начального экологического образования .....	385
<i>Крылова И.А.</i> Аудио и видеосуфлирование как гарантия успешного освоения иноязычного произношения при подготовке кадров в сфере раннего обучения иностранным языкам.....	399

<i>Куфтяк Е.В.</i> Психическое здоровье младших школьников: значение психосоциальных факторов .....	408
<i>Маркова Д.М.</i> К проблеме использования произведений живописи в обучении младших школьников английским прилагательным .....	415
<i>Молчанова Г.В.</i> Роль родителей в показном потреблении детей старшего дошкольного возраста.....	421
<i>Новикова Д.В.</i> К вопросу об обучении решению логических задач в начальной школе .....	424
<i>Олейник Е.В.</i> Современные практики в работе с семьей и детьми: проектный подход .....	430
<i>Павлова О.А.</i> Ассоциации со словом математика у будущих учителей начальных классов.....	436
<i>Кравцова А.А.</i> Психолого-педагогические трудности начального этапа обучения иностранному языку.....	440
<i>Реутова Е.А.</i> К вопросу родительского просвещения как фактора успешности каждого ребенка.....	446
<i>Красова Т.Д.</i> Специфика развития полоролевых представлений у детей старшего дошкольного возраста.....	451
<i>Аболевич А.А.</i> Взаимосвязь детско-родительских отношений и виктимного поведения в старшем подростковом возрасте.....	457
<i>Чиждова Е.В., Минияров В.М.</i> Факторы гиперактивности .....	471
<i>Дорохина А.Ю., Малова О.В.</i> Учебный потенциал всемирной сети Интернет .....	481
<i>Матазова Ю.Ю., Малова О.В.</i> Физкультминутки и динамические паузы на уроках английского языка в начальной школе.....	491
<i>Медведева Н.Г.</i> Тематические экскурсии как средство познавательно-речевого развития детей дошкольного возраста.....	499



<i>Павлова В.А., Малова О.В.</i> Обучение младших школьников монологической речи на русском и английском языках.....	511
<i>Полякова И.Ф.</i> Изучение родного края на уровне начального общего образования.....	526
<i>Свиридова Г.Ф.</i> Дистанционное обучение текстовой деятельности детей с особыми образовательными потребностями.....	532
<i>Чижевская И.Н., Чижевский А.Е.</i> Формирование самоконтроля и самооценки у младших школьников в процессе обучения.....	541
<i>Селивановская О.А.</i> Требования фгос ноо и специфика учебного предмета «иностраннй язык» .....	550
<i>Бурлакова И.А., Пронина А.А.</i> Возможность проектирования задач, определяющих ЗБР дошкольников.....	558
<i>Стихиляс А.В., Вронская И.В.</i> Использование иллюстративных тестов при диагностике сформированности иноязычных лексических навыков у старших дошкольников .....	574
<i>Захарченко К.А.</i> Особенности консультирования родителей по онлайн-рискам и безопасности детей в интернете .....	581
<i>Кунникова К.И.</i> Восприятие лиц у младенцев с недоношенностью (пилотное исследование) .....	586
<i>Биктимирова Н.А., Гильманова Г.Х.</i> Исследование толерантности у студентов .....	590
<i>Томашевич Т.Ф.</i> Программно-методическое обеспечение образовательного процесса для групп кратковременного пребывания детей «подготовка к школе» в учреждениях дошкольного образования .....	593
<i>Трегубова Л.С.</i> Подготовка педагога к реализации принципа преемственности в работе по развитию речи детей дошкольного и младшего школьного возраста.....	598

<i>Филимонов Л.С.</i> Феликсологический подход в развитии социальной креативности подростков .....	611
<i>Фролова Н.В.</i> Информационно-коммуникационные технологии как фактор формирования представлений о здоровом образе жизни у детей дошкольного возраста.....	617
<i>Чеботаревский Б.Д., Романович Л.А.</i> Информационное общество и дематематизация образования .....	624
<i>Талавера Ю.А.</i> Направления исследования чувства языка у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи .....	628
<i>Гребешкова А.О.</i> Организация информационно-коммуникативной среды в начальной школе для повышения качества работы с родителями.....	627
<i>Носова Е.А.</i> Развитие идей предматематики: пропедевтика информатики.....	632
<i>Павлова О.А.</i> Структурный состав ассоциативного образа математики у будущих учителей начальных классов.....	639
<i>Фефелова Е.В.</i> Организация тестового контроля учебного процесса как средство повышения качества обучения младших школьников иностранному языку.....	645
<i>Чиркова Н.И.</i> Формирование позитивного образа математики у будущих учителей начальных классов.....	649
<i>Астафьева О.В.</i> Традиционный и современный подходы к использованию иллюстраций на уроке литературного чтения в начальной школе.....	655
<i>Галактионова Л.Н.</i> Причины возникновения коммуникативных неудач в диалоге с ребенком дошкольного возраста.....	658
<i>Дубинина Д.Н.</i> Обучение детей родному языку в процессе художественно-речевой деятельности.....	662

- Елисеева М.Б., Вершинина Е.А.* Диагностика речевого развития детей раннего возраста с помощью Макартуровского опросника для родителей.....670
- Казаручик Г.Н.* Особенности овладения грамматическим строем речи детьми среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....675
- Лукьянова Н.Н., Федорова И.В.* Особенности восприятия ребенком художественного текста.....680
- Неверович Г.А., Федосеева И.В.* Мотивация читательской деятельности в послебукварный период обучения.....686
- Неверович Г.А., Харченко Т.А.* Формирование библиографических умений младших школьников как путь к свободному чтению.....691
- Поздеева С.И.* Фокусы реализации системно-деятельностного подхода в практике языкового образования младших школьников.....696
- Павлов Д.И.* Подходы к развитию базовой инструментальной грамотности на уроках информатики в начальной школе.....704
- Баркова А.Ф.* Формирование лексических и грамматических навыков младших школьников во внеурочной деятельности по английскому языку (на материале children's picture dictionary).....712
- Епанчинцева Н.Д.* Английский язык для дошкольников и младших школьников.....721
- Жилина Ж.А., Коричева Н.А., Резникова В.С.* Метод CLIL: английский язык и музыка в начальной школе.....728
- Афанасьева А.Б.* Музыкальное воспитание в формировании профессиональной компетентности педагога.....734
- Афанасьева А.Б., Бронзова Т.А.* Формирование ценностного отношения к родине у младших школьников и подростков средствами отечественного искусства.....743

- Котова С.А., Казакова А.А.* Направления формирования коммуникативной компетентности младших школьников.....751
- Нужнова Н.М.* Формирование профессиональной позиции педагога у первокурсников-бакалавров.....759
- Пирогова С.В.* Значение традиций детского коллектива в современной полиэтнической школе.....768
- Булгакова О.С., Табачкова Е.А.* Изменение психоэмоционального состояния и отношения к людям с проблемами речи здоровых студентов после смоделированного эксперимента.....775
- Грекова Е.Н., Николаева Е.И.* Особенности адаптации младших подростков к условиям крайнего севера.....779
- Дунаевская Э.Б., Мальцева А.А.* Особенности самотношения подростков с ограниченными возможностями здоровья.....783
- Кругликова А.Ю.* Роль семьи в преодолении заикания у дошкольников: изучение и взаимодействие.....788
- Кузнецова И.О.* Благоприятные условия формирования эмоциональной сферы личности дошкольника.....796
- Марчукова С.М.* О некоторых историко-педагогических аспектах становления педагогической психологии (Я.А. Коменский, А. Дистервег, В.В. Зеньковский, С.И. Гессен).....802
- Меренкова В.С.* Успеваемость младших школьников и профиль функциональной сенсомоторной асимметрии.....811
- Молчанова Д.В.* Особенности включения семьи в противодействие школьной травле на примере зарубежных антибуллинговых программ.....816

- Музыка Ю.В.* Семья как фактор формирования личности ребенка в педагогических концепциях рубежа XIX-XX вв.....820
- Николаева Е.И., Стрекосова В.С., Смирнова Л.Д., Стрижнева Л. В.* Связь эмпатии и эмоционального интеллекта у младших школьников.....829
- Николаева Е.И., Янченко И.В., Заводовская Д.А.* Специфика распределения латеральных признаков у дошкольников с логоневрозом.....834
- Слотина Т.В., Комарова А.В.* Виды интерактивных технологий и специфика их использования в условиях вуза.....839
- Осиева Ю.Г., Жеребная И.А.* Сотрудничество с родителями учащихся в контексте социального партнерства.....846
- Токарева М.А.* Подготовка студентов к реализации инновационных технологий экологического воспитания детей дошкольного возраста.....851
- Климова С.А., Чичиланова Ю.А.* Реализация интегрированного подхода в процессе работы над произведениями М.М. Зощенко в ДОО.....857
- Ефлова З.Б., Косолапова Е.С.* Преемственность дошкольного и начального общего образования в дискурсе идеи непрерывности.....864

*Александрова Наталья Викторовна*  
*Новгородский государственный университет*  
*им. Ярослава Мудрого*  
*г. Великий Новгород*  
*natalia\_nov75@mail.ru*

## **К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация:** психологическое здоровье ребенка является фундаментальным условием его полноценного существования и развития, главной ценностью, целью и критерием успешной деятельности дошкольной образовательной организации. В связи с этим большое значение имеет определение понятия психологического здоровья и его критериев применительно к детскому возрасту. В статье на основе анализа различных подходов к проблеме психологического здоровья выделены некоторые аспекты относительно понятия психологического здоровья детей, его составляющих, критериев, условий развития.

**Ключевые слова:** психическое здоровье детей, психологическое здоровье детей, критерии психологического здоровья детей.

Проблема психологического здоровья ребенка представляется нам одной из важнейших проблем в области дошкольной психологии и педагогики. Психологическое здоровье и эмоциональное благополучие ребенка является фундаментальным условием его полноценного существования, развития, обеспечивает гармонию внутреннюю и внешнюю. Активный интерес к данной проблеме связан, в том числе, с ухудшением психологического здоровья детей. Факторы, влияющие на психологическое здоровье детей, многочисленны и комплексны.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (2013 г.) первой задачей, на решение которой он направлен, выступает охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия, что отражено также в требованиях к содержанию образовательной программы дошкольного образования, условиям ее реализации, результатам освоения. На II Всероссийском съезде психологов образования (Пермь, 1995 г.) психологическое здоровье детей признано главной целью психологической работы в образовательном учреждении. Таким образом, можно говорить о том, что сохранение психологического здоровья детей является одним из важных результатов эффективной организации образовательного процесса в дошкольной образовательной организации.

Вместе с тем, на наш взгляд, в настоящее время в образовательной и психологической практике проблема психологического здоровья детей выступает, скорее, на уровне декларации его важности и не получает своего реального воплощения. Данное обстоятельство обусловлено, прежде всего, неопределенностью самого понятия психологического здоровья. Понятие психологического здоровья, как и понятие эмоционального благополучия, их критерии однозначно не определены, поэтому и представляются чем-то эфемерным и не реальным. Как пишет А.В. Шувалов, критические замечания в отношении понятия психологического здоровья заключаются в том числе в его метафоричности и невнятности, не охваченности формальной дефиницией. Также он говорит о том, что психологическое здоровье, является, в первую очередь, контекстным понятием (а не диагностическим), фокусирующим внимание педагогов и специалистов на профессиональной сверхзадаче – развитие ребенка как личности [1].

На наш взгляд, обозначенная выше проблема относительно метафоричности и не конкретности понятия психологического здоровья и вытекающей из этого неопределенности в практике работы, относится и к таким проблемам, напрямую связанным с психологическим здоровьем, как

психологическое сопровождение, психологическая профилактика. Так, психологическая профилактика очень часто в практике рассматривается только как просвещение и практически подменяется им. То же относится и к психологическому сопровождению. Поскольку психологическое сопровождение, как и любая психологическая работа, реализуется через такие направления как диагностика, профилактика, просвещение, коррекционно-развивающая работа и др., то зачастую любую деятельность в рамках данных направлений уже и называют сопровождением. Вместе с тем, и в психологическом сопровождении, и в профилактике принципиальное значение имеет смысл, направленность, установка на позитивные аспекты развития ребенка и оптимальные условия его развития. И тогда и сопровождение, и профилактика приобретают совершенно иной смысл и реализуются через разные виды деятельности, которые также приобретают соответствующую направленность. Это и позволяет, в свою очередь, идти к цели – сохранение психологического здоровья детей.

Проблеме психологического здоровья личности, в частности определения его сущности составляющих и критериев, посвящено достаточное большое количество исследований. Вместе с тем, в настоящее время недостаточно исследований по проблеме психологического здоровья детей. Наряду с исследованиями И.В. Дубровиной и О.В. Хухлаевой, можно выделить ряд работ, затрагивающих данный вопрос (Давлетбаева З.К., 2004; Безуглая Т.И., 2000; Кузнецова В.Б., 2013; Шувалов А.В., 2000 и др.). Понятие психологического здоровья применительно к детям дошкольного возраста на сегодняшний момент не имеет своего четкого определения.

Сразу заметим, что наряду с понятием психологического здоровья, используется также понятие психического здоровья. Данные термины зачастую рассматриваются авторами как синонимичные. Так, З.К. Давлетбаева, используя в своем исследовании понятие «психическое здоровье», объясняет это большей разработанностью данного термина. Также она замечает, что понимание термина «психическое здоровье» подразумевает и наличие термина



«психологическое здоровье». Под психическим здоровьем ребенка автор понимает его эмоциональное благополучие, обусловленное высоким качеством взаимодействия со значимыми взрослыми, личностную адаптированность и нормативное проявление психического [2].

Мы разделяем позицию О.В. Хухлаевой, согласно которой, психическое здоровье характеризуется показателями адаптированности личности. Можно говорить о том, что показателями адаптированности могут выступать: адекватность отражения действительности; адекватность реагирования; адекватный возрасту уровень зрелости эмоционально-волевой и познавательной сфер личности; адаптивность в микросоциальных отношениях; способность самоуправления поведением, разумного планирования жизненных целей и поддержания активности в их достижении [3]. Для психического здоровья норма – это отсутствие патологии, отсутствие симптомов, мешающих адаптации человека в обществе. Для психологического здоровья норма – это присутствие определенных личностных характеристик, позволяющих человеку развиваться самому и способствовать развитию других [4].

И.В. Дубровина также определяет различия в понятиях психического и психологического здоровья и дает их определения применительно к детскому возрасту. По ее мнению, понятие «психическое здоровье» имеет отношение к развитию психических процессов. Основу психического здоровья составляет полноценное психическое и личностное развитие ребенка на всех этапах онтогенеза. Понятие «психологическое здоровье» относится к личности в целом, это целостность, самодостаточность, богатство личности. Забота о психологическом здоровье предполагает внимание к внутреннему миру ребенка, его чувствам, интересам, способностям, его отношению к себе и др., окружающему миру, к жизни как таковой, помощь ребенку в овладении средствами самопонимания, самопринятия и саморазвития в контексте гуманистического взаимодействия с окружающим [5].

Таким образом, понятие психологического здоровья в целом ориентирует не только на создание условий, способствующих развитию личностной

индивидуальности ребенка, но также его духовного начала, ориентации на абсолютные ценности, уважение и отзывчивость к другим людям. Последнее представляется принципиально важным и особенно актуальным в современной социальной ситуации. Большинство авторов в качестве одного из важных критериев психологического здоровья выделяют и направленность на других людей, способность к глубоким межличностным отношениям, стремление к гуманистическим ценностям в целом. Подчеркивается важность общения и межличностных отношений. «Отчуждение, т.е. бытие вне взаимоотношения – это ад. Это то состояние, которое влияет фактически на каждый аспект жизни личности. Каждый ребенок хочет быть «во взаимоотношении», быть самими взаимоотношениями, а не просто выжить или справиться с проблемой. Когда дети «находятся во взаимоотношении» – это тот вид существования, при котором, общаясь с другими, с миром природы и идей, они могут быть самими собой ... Дети хотят быть во взаимоотношении как со значимыми взрослыми своего мира, так и со сверстниками. Дети чувствуют себя несчастными, когда они вне взаимоотношения...Дети хотят таких взрослых, которые сделали бы для них возможным пребывать во взаимоотношении» [6, с. 28].

Итак, забота о психологическом здоровье детей предполагает и развитие их межличностных отношений. Развитие индивидуальности, признание достоинств ребенка не должно фиксировать его на самом себе, порождать разобщенность между детьми. Е.О. Смирнова и В.М. Холмогорова предлагают оригинальную программу формирования межличностных отношений детей, главным инструментом которой является система игр, позволяющих детям пережить чувство общности друг с другом, учиться замечать достоинства и переживания сверстника и помогать ему в игровом и реальном взаимодействии [7].

В данном контексте представляется актуальным гуманитарно-антропологический подход к проблеме психологического здоровья (А.В. Шувалов). В контексте данного подхода основой психологического здоровья выступает духовное возрастание как преодоление самости в развитии

способности к децентрации, самоотдаче и любви (в гуманистическом подходе – личностный рост как утверждение самости в наращивании способности полноценного функционирования в условиях индивидуальной жизни). Как отмечает автор, образование, полагаящее нормой ценность саморазвития, становления ребенка субъектом своей жизни, актуализация его личностного начала, формирующее с необходимостью нравственную позицию человека, является естественной формой поддержания психологического здоровья детей. Психологическая помощь при этом затрагивает духовно-душевную сущность человека и поэтому соотносима с нравственными аспектами жизни [8].

Рассматривая проблему психологического здоровья ребенка, И.В. Дубровина обращается также к проблеме смысла, наиболее полно представленной в теории В. Франкля. На наш взгляд, это еще один из принципиально важных аспектов психологического здоровья ребенка. Человек психологически здоров (гармоничен, счастлив), если он обрел себя, нашел свою путь, его жизнь наполнена личностным смыслом. И у ребенка надо воспитывать готовность к нахождению смысла. Одним из важнейших условий становления психологического ребенка выступает «всемерная поддержка развития рефлексии, когда взрослый побуждает ребенка к пониманию себя, своих особенностей и возможностей, причин и последствий своего поведения» [4]. Как показывают исследования Н.А. Горловой, если раньше у детей был хорошо развит подражательный рефлекс, и они старались повторять действия за взрослым, то у современных детей преобладает рефлекс свободы – самостоятельное выстраивание стратегии своего поведения. И если ребенок понимает и принимает смысл поступка или действия, которое он должен совершить, то он будет его выполнять. Если нет, то откажется, выражая протест, вплоть до агрессии.

Наряду с понятием психологического здоровья детей, важное практическое значение представляют его критерии, которые позволят судить о состоянии личности ребенка. Общепринятые критерии психологического

здоровья ребенка не выделены, рассмотрим некоторые подходы к данной проблеме.

Одним из основных показателей психологического здоровья ребенка является его эмоциональное благополучие. Эмоциональное благополучие представляет собой устойчиво положительное эмоционально-комфортное состояние ребенка, являющееся основой его отношения к миру.

На наш взгляд, встречающиеся в отдельных исследованиях критерии (показатели) эмоционального благополучия ребенка представлены недостаточно четко и не могут выступать ориентирами в практике работы с детьми. Кроме того, большее внимание уделяется показателям эмоционального неблагополучия, а не благополучия. Л.В. Самарина выделяет показатели эмоционального благополучия, которые, с нашей точки зрения, являются возможными для использования в практической деятельности и позволяют судить о состоянии ребенка: ребенок демонстрирует открытость и восприимчивость; ребенок демонстрирует гибкость (не боится попробовать новые дела или идеи); ребенок демонстрирует контакт с самим собой; ребенок демонстрирует уверенность в себе (есть вера в собственные силы и возможности, не боится делать ошибки; от ребенка нелегко отделаться); ребенок чувствует, что его ценят; ребенок может исследовать и рисковать в рамках собственной среды; у ребенка появляется гордость собой и своими достижениями; демонстрирует целеустремленность; организует собственную среду; действует от собственного имени); ребенок демонстрирует положительную самооценку (проявляет уважение к собственной культуре и убеждениям; осознает свои собственные потребности; осознает, что его ценят, показывает другим свои собственные потребности или чувства; обсуждает конфликтные ситуации и решает их; демонстрирует чувство юмора); ребенок демонстрирует безопасную привязанность (ясно показывает привязанность к друзьям, окружающим его детям и более широкому окружению; проявляет чувство принадлежности к своей среде); ребенок демонстрирует способность защитить и утвердить себя; ребенок демонстрирует эмоциональную

грамотность (может выражать целый ряд эмоций и работать с ними; проявлять живость увлеченность, радость и энергию; демонстрирует, что чувствует себя надёжно, безопасно и доверяет миру; демонстрирует, что всё лучше понимает нравственные ценности собственного окружения); ребенок демонстрирует радость без границ; ребенок демонстрирует расслабленность и внутреннее спокойствие.

Пахальян В.Э. считает, что о психологическом здоровье ребенка в целом можно судить по наиболее значимым возрастным характеристикам его развития. Действительно, психологическое здоровье как динамическое состояние внутреннего благополучия личности позволяет человеку актуализировать свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности на любом этапе развития. В Примерной основной образовательной программе дошкольного образования (2015 г.) основные характеристики развития ребенка представлены в виде изложения возможных достижений воспитанников на разных возрастных этапах дошкольного детства. Отмечается, что степень реального развития этих характеристик и способности ребенка их проявлять к моменту перехода на следующий уровень образования могут существенно варьировать у разных детей в силу различий в условиях жизни и индивидуальных особенностей развития конкретного ребенка.

Рассматривая возрастные характеристики развития ребенка как показатели психологического здоровья, хотим остановить внимание на двух моментах. Критерии психологического здоровья взрослого человека (в сложившемся виде) представляют собой характеристики зрелой личности. Психологическое здоровье – это прижизненное образование, хотя его предпосылки возникают еще в пренатальном периоде. По мнению И.В. Дубровиной, психологическое здоровье ребенка и взрослого отличаются совокупностью личностных новообразований, которые должны присутствовать у взрослого, но еще не развились у ребенка. Так, в качестве критериев психологического здоровья взрослого человека (критериев зрелой личности) выделяют в частности, такие как адекватная самооценка, социальный интерес,

самопринятие, самопознание, самоуправление, креативность и др. У ребенка сформированность данных черт будет определяться соответственно возрасту (и индивидуальным особенностям). Например, говоря об адекватной самооценке как критерию психологического здоровья, у ребенка до года проявление данного критерия можно рассматривать как формирование зачатков самосознания личности в виде эмоционально окрашенных самоощущений, в раннем возрасте – зарождение первичной недифференцированной самооценки как эмоционального и бессознательного отношения к себе и своим возможностям, к концу дошкольного возраста – появление собственно самооценки, которая начинает выполнять регулирующую функцию, приобретает черты устойчивости и адекватности.

Так же нужно учитывать, что некоторые особенности детской психики, качественно отличаясь от психики взрослых и детей старшего возраста, позволяют ребенку достигать важных вех в развитии. В контексте проблемы психологического здоровья эти особенности детской психики могут «не отвечать» требованиям к психологически здоровой личности, но адекватны возрасту, закономерны и целесообразны. Например, мы уже упоминали об адекватной самооценке как критерию психологически здоровой личности. Но присущее детям раннего и дошкольного возраста завышенное представление о своих возможностях (которое выступало бы помехой для развития в старшем возрасте), по мнению Е.В. Кучеровой, М.И. Лисиной, имеет закономерный характер и полезно для развития. Или импульсивность как особенность поведения ребенка в первые годы жизни также, по-видимому, нужна для его развития, т.к. позволяет переключаться с одного предмета на другой и получать больше новых впечатлений.

Таким образом, для понимания психологического здоровья ребенка чрезвычайно важно знать и правильно понимать психологические особенности каждого возраста, а также закономерность, последовательность развития каждой психологической функции, а также учитывать индивидуальные особенности развития и ситуации развития.

Таковы некоторые аспекты относительно понятия психологического детей, его критериев, показателей, условий развития.

### Литература

- [1] Шувалов А. В. Психологическое здоровье человека: антропологический подход / А. В. Шувалов // Вестник практической психологии образования. – 2009. – №1 (18). – С. 33-38.
- [2] Давлетбаева З. К. Супружеские отношения как фактор психического здоровья детей дошкольного возраста: автореф. дис. канд. психол. наук. Самара, 2004. – 24 с.
- [3] Изотова Е. И. Психологическая служба в образовательном учреждении: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. И. Изотова. – М.: Академия, 2009. – 288 с.
- [4] Хухлаева О. В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников: учеб. пособие для вузов / О. В. Хухлаева. – М.: Академия, 2003. – 172 с.
- [5] Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психолог. службы: метод. пособие для дет. практ. психологов учреждений образования / под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Академия, 2000. – 157 с.
- [6] Снайдер М., Снайдер Р., Снайдер-мл. Р. Ребенок как личность: становление культуры справедливости и воспитание совести. – М.: Смысл; СПб: Гармония. 1994. – 237 с.
- [7] Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 158 с.
- [8] Шувалов А.В. Психологическое здоровье человека // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2009. – № 4 (15). – С. 87-101.

*Антонова Анна Викторовна*  
*Московский педагогический*  
*государственный университет*  
*г. Москва*  
*tmdo2011@mail.ru*

## **ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема эстетического воспитания и образования будущих педагогов, интеграции дисциплин, построение модели профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** эстетическое образование, содержание дошкольного образования, эстетическое воспитание.

На современном этапе возрастает роль эстетического воспитания в развитии детей дошкольного возраста. Это требует повышения уровня эстетической подготовки педагогов дошкольного образования.

Эстетическое образование является важным фактором подготовки будущих педагогов. Успешность эстетического воспитания дошкольников во многом зависит от уровня профессиональной подготовки педагогов. Эстетически образованный педагог может осуществлять эстетическое развитие личности ребенка, его творческих способностей.

Анализ современной практики высшей школы показывает, что постепенно снижается содержание художественно-эстетического компонента в профессиональной подготовке педагогов. Это проявляется в снижении уровня общей культуры, недостаточном развитии художественных умений и методических знаний в области эстетического воспитания дошкольников.

Современный педагог должен проходить опережающее обучение, быть готовым работать в постоянно изменяющихся условиях, развитии содержания и



технологий образования и воспитания ребенка-дошкольника. Совершенствование профессиональной подготовки требует формирования общей и эстетической культуры педагога, развитие его компетентности в области эстетического воспитания детей дошкольного возраста.

Недооценка эстетического образования педагогов приводит к снижению их общего уровня профессиональной подготовки. Эстетическое образование и воспитание влияет на формирование личности, развитие ее способностей.

Эстетическое воспитание и образование передает духовные ценности общества, раскрывает важность освоения эстетических ценностей общества личностью.

Вопросы эстетического образования рассматриваются в трудах философов, культурологов, искусствоведов, психологов и педагогов. В них подчеркивается значение эстетического воспитания для становления и развития личности. Вопросы эстетического воспитания дошкольников исследуются Н.А. Ветлугиной, М.Б. Зацепиной, Т.С. Комаровой, Н.П. Новиковой, О.П. Радыновой, Н.П. Саккулиной, Е.А. Флериной, Р.М. Чумичевой.

Проблема эстетической и профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования представлена в работах А.В. Антоновой, В.В. Бабаевой, Л.М. Волобуевой, Е.А. Дубровской, Т.А. Зотеевой, У.Ш. Ибрагимова, С.А. Козловой, Л.В. Поздняк, Л.Г. Семушиной.

Анализ философской, культурологической и психолого-педагогической литературы позволяет говорить о важности рассмотрения проблем эстетического образования, формирования эстетической культуры личности педагога. Недооценка эстетического компонента в образовании и воспитании приводит к снижению уровня компетенций педагогов.

Культура и искусство составляют основу духовного развития личности человека. Образование обеспечивает передачу духовных ценностей от поколения к поколению, где связующее звено- педагог. Ведущую роль в эстетическом воспитании педагога принадлежит дисциплинам культурно-эстетического цикла.

При анализе учебных планов подготовки современных педагогов практически отсутствуют эстетические дисциплины не только в базовой, но и вариативной части. Исчезают дисциплины, которые обеспечивали методическую подготовку педагогов для осуществления изобразительной и музыкальной деятельности ребенка-дошкольника. Настало время, когда должен быть специальный эстетический модуль, в который войдут дисциплины базовой подготовки: эстетика, история культуры, искусства, а также такие предметы как детская литература, методики, а не технологии изобразительного и музыкального воспитания, организации досуговой деятельности. Кроме того, важно включить практикумы, тренинги и практику в дошкольной образовательной организации. Это обеспечит развитие профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования.

Нужно учитывать особенности профессиональной деятельности педагога и содержания дошкольного образования для обеспечения ранней эстетической социализации. Поэтому необходим педагог с развитым эстетическим сознанием и определенным уровнем эстетического образования и эстетической культуры.

Модель эстетического образования педагогов дошкольного образования включает компоненты эстетической подготовки в вузе: теоретический, практический, методический, специальный.

Теоретический компонент предполагает углубление образовательной подготовки специалиста: расширение кругозора, фундаментальности знаний из разных областей науки, причем акцент делается на интеграцию истории, философии, культурология, искусствоведения и педагогики. Интеграция содержания дисциплин помогает уменьшить объем нагрузки, избегать повторов.

Практический компонент способствует развитию умений в художественной области, умений в разных видах деятельности, способностей и компетенций будущего педагога.

Методический компонент ориентирован на традиционные методики и современные технологии, компетенции по проектированию и организации

образовательной деятельности и среды в дошкольной образовательной организации.

Специальный компонент предполагает получение специальных знаний и умений, компетенций и компетентности для осуществления определенных видов деятельности.

У педагогов важно формировать следующие качества: уважение к народным традициям, культурным и духовным ценностям общества, знание национальной и мировой культуры, искусства, развитый духовный мир, развитое эстетическое сознание, развитие творчества и творческих способностей, креативности.

Эстетическое образование педагогов может строиться на интеграции дисциплин учебного плана. Интеграция рассматривается как средство повышения эффективности профессиональной подготовки, развития компетенций педагога-дошкольника. Сам процесс интеграции позволяет синхронизировать изучение разных областей наук, а студенту лучше понять задачи образования и воспитания детей дошкольного возраста. Например, вызывает у студентов интерес интеграция преподавания истории, философии и истории образования, эстетики и педагогики, этики и педагогики и т.д.

Таким образом, эстетическое образование будущих педагогов требует совершенствования. Модель эстетической подготовки педагога дошкольного образования в структуре профессиональной подготовки представлена непосредственно эстетическими и другими дисциплинами учебного плана/модулями, в которых может выделяться эстетический аспект. Вместе они составляют содержание профессиональной подготовки будущих педагогов-дошкольников. Интеграция дисциплин и образовательных областей дошкольного образования раскрывают большие возможности образования и воспитания детей дошкольного возраста.

#### Литература

- [1] Антонова А.В. Влияние информационных технологий на обучение детей

дошкольного возраста. Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2018. № 2. С.47-50.

[2] Антонова А.В. Взаимосвязь духовного и эстетического развития личности в истории зарубежной философии и педагогики. Современные гуманитарные исследования. 2013. №6(55). С.101-104.

[3] Артамонова Е.И., Исакова М.О. Сущность компетентностного подхода и его роль в формировании экологической культуры студентов-будущих учителей. Педагогическое образование и наука. 2017. №6. С.7-12.

[4] Космачева Н.В. Подготовка педагогов дошкольных образовательных организаций к реализации духовно-нравственного воспитания. Педагогическое образование и наука. 2018. № 1. С. 86-89.

[5] Михайлова-Свирская Л.В. Метод проектов в образовательной работе детского сада. Пособие для педагогов ДОО. 2-е изд. М.: Просвещение, 2017. 95 с.

*Бабаева Татьяна Игоревна*

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А.И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

*tatyanafox@bk.ru*

## **СИТУАЦИИ ВЫБОРА В АСПЕКТЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА И ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ**

**Аннотация:** статья посвящена проблеме рассмотрения использования ситуаций выбора как важного условия проявления субъектной позиции ребенка, раскрыт смысл выбора, представлена характеристика ситуаций выбора, определен комплексный показатель оценки самостоятельности ребенка.

**Ключевые слова:** субъектная позиция, ситуации выбора, самостоятельность, комплексный показатель оценки самостоятельности дошкольника.

В условиях модернизации отечественного образования большое внимание уделяется проблеме развития самостоятельной свободной личности, способной к созидательному взаимодействию с социальным миром. Активность личности, как субъекта образования, предполагает готовность к осознанному самостоятельному выбору цели и средств деятельности, способность реализовать избранное решение, нести ответственность за личный выбор.

Первоосновы субъектной позиции закладываются уже в дошкольном детстве. Перед дошкольным образованием стоит задача поиска эффективных средств, способствующих развитию субъектных проявлений дошкольников в образовательном пространстве детского сада. С этих позиций интерес представляют ситуации выбора, которые заключают в себе определенный потенциал развития самостоятельности и активности детей.

Как показывают исследования, в актах выбора ярко проявляется активность и самостоятельность человека (Н.Ф. Голованова, О.И. Ларичев, Г.Н. Солнцева, Е.В. Крылова). Смысл выбора состоит в самостоятельном определении личностью оптимального пути осуществления деятельности, направленной на достижение значимого результата. Работы Д.А. Леонтьева, Н.В. Пилипко, Н.В. Бочкиной позволяют рассмотреть выбор как деятельность, имеющую свою мотивацию и операциональную структуру, обладающую внутренней динамикой, чувствительную к особенностям объекта и самостоятельно регулируемую субъектом.

Характеризуя ситуации выбора, большинство авторов выделяют такие ее особенности как: неопределенность; поиск смысла; наличие альтернатив и свободы в поиске решения; личностная готовность принятия на себя ответственности за последствия своего выбора [1]. Полученные исследователями данные свидетельствуют, что осуществление жизненного выбора является показателем высокой самостоятельности, креативности и субъектной позиции личности.

Как отмечается в современных работах выбор – это деятельность, осуществляемая на разных уровнях сложности и неопределенности ситуации.

Современные исследователи (А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева, Т.И. Бабаева, М.В. Крулехт, О.Н. Сомкова и др.) характеризуют субъектную позицию дошкольника, как способность ребёнка к самостоятельному целеполаганию и мотивации доступной деятельности, умение оперировать известными способами её осуществления в изменённых условиях, выходить за пределы заданной ситуации, творчески варьируя и прогнозируя результаты своих усилий [2].

Уже в детском возрасте ситуации выбора оказывают большее мобилизационное воздействие на ребенка, чем ситуации простой репродукции и воспроизведения привычных действий или состояний.

В современном образовательном процессе детского сада ситуации выбора выступают как специально организуемые взрослым

обстоятельства, требующие от ребенка альтернативного поиска варианта решения (Е.В. Крылова, Н.В. Бочкина, Т.И. Бабаева). При этом, выбор выступает как личное право, и психологическая готовность ребенка направить свои усилия на достижение цели, наметить возможные пути решения проблемы, выбрать на основе интереса и личного опыта способы решения и оценить полученный результат.

Задача ребенка как субъекта ситуации выбора состоит в определении того, какая из альтернатив лучше всего соответствует заданному критерию, чтобы предпочесть ее остальным, и выбрать вариант решения, учитывая сложность задачи, а также свои предыдущие успехи и неудачи.

В образовательном пространстве детского сада ситуации выбора создаются широко в разных видах продуктивной детской деятельности, в общении и нравственном поведении дошкольников (ситуации морального выбора). Они проектируются как ситуации индивидуального и совместного (межличностного) выбора. В последнем случае дети общими усилиями, обсуждая варианты «за» и «против», приходят к выбору оптимального способа решения возникшей задачи.

Ситуации выбора строятся на принципах постепенного усложнения и расширения круга проблем, требующих самостоятельного решения; обеспечивают нарастание субъектной позиции ребенка в выборе содержания и средств организации своей деятельности [3].

Необходимо отметить, что ситуации выбора обладают определенной диагностической информативностью. В соответствии с теорией нами был определен комплексный показатель оценки самостоятельности старших дошкольников в ситуациях выбора, включающий:

- интерес ребёнка к самостоятельной деятельности в условиях выбора;
- осуществление ребёнком выбора объекта и способа в деятельности (выбор знакомых объектов и привычных способов деятельности, выбор объектов и способов деятельности с элементами новизны, выбор новых объектов и новых способов деятельности);

- особенности самостоятельности в условиях выбора в деятельности (полная самостоятельность, частичная с эпизодической помощью взрослого, отсутствие самостоятельности);

- качество результата, полученного в условиях выбора (адекватность результата выбора цели деятельности, частичное соответствие результата цели, несоответствие результата цели деятельности);

- эмоционально-оценочное отношение к результату, полученному в условиях выбора (доволен выбранным решением и результатом, выражает сомнение в правильности выбора, но в целом доволен результатом, негативно оценивает свой выбор и результат).

С учетом данных показателей характеризуются уровни, и определяется самостоятельность детей старшего дошкольного возраста: низкая самостоятельность; репродуктивная самостоятельность; воспроизводящая самостоятельность с элементами нового и творческая самостоятельность. Уклонение от самостоятельного выбора, нерешительность, предпочтение действовать только по прямой помощи воспитателя свидетельствует о проблемах в развитии самостоятельности и становлении готовности к школе у старших дошкольников.

Важно, чтобы проектирование ситуаций выбора осмысливалось воспитателем как необходимый компонент развития самостоятельности старшего дошкольника и подготовки к школе. Педагогическое сопровождение в ситуациях выбора эффективно, если строится с учетом индивидуальных возможностей ребенка, т.е. особенностей мотивационно-потребностной сферы, наличного уровня умений, доверия к взрослому. Воспитатель помогает детям проанализировать исходную ситуацию, наталкивает на поиск и выбор способов решения, прогнозирование возможного результата («что будет, если я выберу...») и последующую его оценку. Такая тактика способствует постепенному формированию уверенности, самостоятельности и активности детей в ситуациях выбора. Предоставление ребенку в детском саду



реальных прав свободного выбора цели, задач, средств деятельности создает условия для его личных достижений и самовыражения.

### Литература

[1] Крылова Е.В. Обогащение опыта младших дошкольников ситуациями выбора в образовательном процессе. Автореферат дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук.- СПб. 2000.- 19 стр.

[2] Дошкольник 5-7 лет в детском саду. Как работать по программе «Детство». Учебно-методическое пособие Состав. и науч. ред.: А.Г.Гогоберидзе, Т.И.Бабаева, З.А. Михайлова. - СПб. - ООО «Издательство» Детство-Пресс». 2010.- 576 стр. Глава «Старший дошкольник входим в мир социальных отношений».

[3] Инновационные процессы в дошкольном образовании: Сборник научных статей. (По материалам международной научно-практической конференции 3-5 октября 2012г). СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. С.82-91.

*Винокурова Наталья Валентиновна*

*ФГБОУ ВО Мордовский государственный педагогический институт*

*имени М.Е. Евсевьева,*

*г. Саранск*

*nataljavinokurova@yandex.ru*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ASSESSMENTCENTER» В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:** в статье описан практический опыт подготовки будущих педагогов дошкольного образования в условиях вуза. Процесс подготовки, изложенный автором, осуществляется в результате решения реальных задач практической деятельности по осваиваемой профессии. Раскрывается возможности использования технологии «AssessmentCenter» в процессе подготовки будущих воспитателей ДОО.

**Ключевые слова:** педагог дошкольного образования, бакалавр, преподаватель, ассессор, профессиональная компетентность, педагогический вуз.

Модернизация современного педагогического образования связана с пересмотром его содержательных характеристик и переосмыслением критериев профессиональной готовности будущих педагогов. Работодатели, являясь потребителями результатов образовательных процессов, весьма требовательно оценивают качество образования и подготовленность специалистов по уровню их компетентности.

В соответствии с требованиями ФГОС ВО и Профессионального стандарта «Педагог» уровень сформированности комплекса профессиональных компетенций осуществляется не только экспертным сообществом вуза, но и руководителями муниципальных органов управления образованием,

образовательных организаций. Связано это с тем, что современный педагог должен владеть системой профессиональных знаний, умений и навыков, обладать такими личностными качествами, которые бы способствовали осуществлению трудовой деятельности с максимальным эффектом. Будущие работодатели должны убедиться в этом еще на этапе обучения, стажировки формируемых педагогических кадров. Подобный подход к отбору педагогических кадров изменил стратегию подготовки бакалавров для системы дошкольного образования.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании возможности использования технологии «assessmentcenter» в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования в вузе. В ходе исследования были использованы методы: теоретический анализ научно-методической, психолого-педагогической литературы; статистическая обработка экспериментальных данных. Исследование осуществлялось в два этапа. На первом этапе были определены основные теоретические и методологические основания для постановки проблемы, на втором – выявлены особенности использования технологии «assessmentcenter» в процессе профессиональной подготовки будущих воспитателей.

Профессиональная деятельность воспитателя имеет свои особенности, среди которых можно выделить такие как возрастные особенности детей; организация непосредственно образовательной деятельности; взаимодействие с родителями и педагогами. Структура деятельности педагога определяется его профессиональными знаниями и умениями в области психолого-педагогических и методических наук, личностными ценностными ориентациями.

Предлагаемая модель подготовки будущих педагогов дошкольного образования ориентирована на совокупность планируемых образовательных результатов, соответствующих требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование». Идеи компетентного подхода,

представленные в работах Ю.К. Бабанского, В.А. Болотова, Ю.В. Варданян, И.А. Зимней, И.Я. Лернера, А.В. Хуторского и др., явились основополагающими в процессе обучения бакалавров. В соответствии с идеями данного подхода приобретение компетенций базируется на опыте деятельности обучающегося, в отличие от традиционной модели обучения, где «...вместо целостного социокультурного опыта учащиеся осваивают лишь часть его, в первую очередь знаниевый компонент» [1]. Иными словами, для того, чтобы сформировать профессиональные компетенции будущего педагога дошкольного образования, необходимо обеспечить условия, которые способствовали бы развитию трудовых функций в близких к реальности педагогических ситуациях. Подробно модель профессиональной подготовки представлена в материалах публикаций [2]. В рамках данного исследования раскроем технологический компонент модели, обозначающий ведущие образовательные технологии в работе со студентами. Основной акцент сделан на формирование практических трудовых действий студентов посредством особой образовательной среды, ключевым компонентом которой является центр детского развития, созданный на базе вуза [3]. Практическая подготовка студентов осуществляется в процессе квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности. Первая из них позволяет студентам анализировать и решать профессиональные задачи в условиях имитационного моделирования [4]. Вторая – обеспечивает формирование трудовых функций будущих воспитателей в условиях реальных педагогических ситуаций в практической работе с детьми дошкольного возраста [5].

Основным способом оценки студентов, наряду с традиционной, является технология оценки «assessmentcenter» (далее - ассесмент). Assessmentcenter – это комплекс упражнений, ролевых и деловых игр, cases и других методов оценки, который позволяет оценить индивидуально-личностные особенности, мотиваторы и ценностные факторы, конкретные навыки, особенности группового взаимодействия и лидерства, а также дополнительные значимые факторы [6]. Внедрение данной системы оценивания позволяет проследить в

динамике реальные изменения профессионального становления студента на этапе обучения в вузе. Преимущество ассессмента заключается еще и в том, что он позволяет осуществлять психолого-педагогическое сопровождение на протяжении всего обучения.

Психолого-педагогическое сопровождение осуществляет ассессор (преподаватель вуза). Оно включает комплексный анализ не только профессиональных качеств, но и личностных характеристик студента, демонстрируемых в условиях, аналогичных реальным педагогическим ситуациям доо. Целесообразность внедрения данной технологии можно проиллюстрировать на примере изучения методических дисциплин, изучаемых в рамках учебного плана направления подготовки 44.03.05 педагогическое образование, профиль подготовки «дошкольное образование. Начальное образование».

В начале изучения студенты получают весь спектр необходимых теоретических сведений по изучаемой дисциплине, происходит процесс осмысления теоретического материала.

Следующий этап работы характеризуется приобретением практических навыков будущей профессиональной деятельности. Студенты становятся участниками обучающих мастер-классов педагогов центра – преподавателей вуза и в процессе наблюдений перенимают педагогический опыт, в дальнейшем выступают сами в роли педагогов: проводят развивающие занятия с дошкольниками.

Подобная организация образовательной деятельности способствует формированию у студентов трудовых умений, связанных с проектированием и организацией собственной методической деятельности, и усвоению современных технологий развития детей.

Интенсификацию обучения студентов обеспечивает предметно-развивающая среда центра, позволяющая каждому студенту выбрать наиболее эффективные формы, методы и средства работы с детьми. Например, при разработке и реализации сценария занятий по речевому или математическому

развитию дошкольников; подготовке дидактических материалов; создании электронных образовательных ресурсов для родителей (мастер-классы по художественно-эстетическому развитию дошкольников), консультаций для родителей. выполнение всех видов работ проходит под наблюдением ассессора и преподавателя, которые находятся в постоянном диалоге со студентами, обсуждают полученные результаты и возникшие проблемы, дают советы. Данная деятельность позволяет детально обсудить поставленную педагогом проблему (ситуацию), «проиграть» различные приемы ее решения, что устраняет субъективность человеческой оценки. Вместе с тем студенты получают возможность сделать собственный выбор, сформировать личную точку зрения и принять на себя ответственность за свою работу. Взаимодействие преподавателя, педагога центра, ассессора и студента осуществляется на протяжении всего периода изучения дисциплины. Преподаватель отслеживает результативность изучения дисциплины, педагог центра выявляет способность студента применить свои знания на практике, ассессор анализирует динамику профессионального поведения. Для каждого из них разработаны критерии оценивания деятельности студентов, для ассессора дополнительно – форма и группы характеристик по итогам освоения дисциплины. Характеристика отражает профессиональные качества, личностные особенности, способность к взаимодействию.

Логическим завершением изучения дисциплин является итоговая аттестация, которая состоит из демонстрационного экзамена и экспертной оценки (в форме письменного отчета) ассессора непосредственно наблюдающего профессиональное поведение студента в процессе изучения дисциплины. В итоге создается база данных с информацией по каждому студенту, которая помогает эффективно организовать процесс обучения: в одном случае организуется наставничество с целью устранения пробелов в формируемых компетенциях, в другом – разрабатывается индивидуальная образовательная программа, направленная на амплификацию формируемых профессиональных компетенций.

Личностная позиция педагога и умение применять на практике приобретенные профессиональные знания, умения и навыки, свой жизненный и профессиональный опыт обеспечивают профессионализм педагогической деятельности. Соответственно, профессиональная подготовка будущих педагогов дошкольного образования должна осуществляться в условиях профессиональной среды, формирующей набор актуальных компетенций. Использование технологии оценки «assessmentcenter» позволит студенту продемонстрировать полное многообразие его способностей в ситуациях, моделирующих его профессиональную деятельность. Системный анализ результатов «assessmentcenter» обеспечит возможность управлять процессом профессионального становления будущих воспитателей, оценивать и корректировать его уровень развития.

#### Литература

- [1] Powell, J. Professionalism, multi-professionalism, inter-professionalism and transprofessionalism [Электронный ресурс] / J. Powell, A. Pickard. – URL:[http://www.atee2005.nl/download/papers/08\\_bb.pdf](http://www.atee2005.nl/download/papers/08_bb.pdf) (дата обращения: 15.03.19)
- [2] Винокурова Н. В. Моделирование процесса подготовки педагогов дошкольного образования в условиях региона / Н. В. Винокурова, О. В. Мазуренко. // Практико-ориентированная подготовка педагога в условиях реализации ФГОС и профессионального стандарта: монография / под ред. Т. И. Шукшиной; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – С. 20 –38.
- [3] Шукшина, Т. И. Development of innovation infrastructure in pedagogical university// Перспективы науки. – 2011. – № 10. – С. 262 – 264
- [4] Harden, R. M. Effective multiprofessional education – a three dimensional perspective [Электронный ресурс] / R. M. Harden. – URL: <http://www.medev.ac.uk/static/uploads/resources/> (дата обращения: 15.03.19)
- [5] Винокурова, Н.В. Содержательный аспект подготовки бакалавров к проектированию уроков русского языка в начальной школе / Н.В. Винокурова, О. В. Мазуренко // Подготовка будущего учителя к проектированию современного урока: монография/ под ред. Н. В. Кузнецовой, Е. В. Белоглазовой; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016. – С. 74-90
- [6] Иванова, С. Как пройти AssessmentCenter [Электронный ресурс] / С. Иванова // Business Seminar– URL: <https://www.b-seminar.ru/article/show/117.htm>(дата обращения: 15.03.19)

*Горбова Ольга Вадимовна,  
Капрова Александра Викторовна  
Гуманитарный институт  
Северного (Арктического) федерального университета  
имени М.В. Ломоносова,  
г. Северодвинск  
o.gorbova@narfu.ru  
ShashaKap@mail.ru*

## **МЕТОДИКА ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫМ ИСКУССТВОМ РОДНОГО КРАЯ (НА ПРИМЕРЕ АРХАНГЕЛЬСКОЙ КОЗУЛИ)**

**Аннотация:** статья посвящена проблеме ознакомления детей старшего дошкольного возраста с декоративно-прикладным искусством родного края. В ней представлена краткая характеристика результатов диагностического исследования по выявлению знаний детей 5-6 лет о декоративно-прикладном искусстве, описана экспериментальная работа по ознакомлению детей старшей группы с пряничным промыслом – Архангельской козулей.

**Ключевые слова:** дошкольник, декоративно-прикладное искусство, родной край, Архангельская козуля.

Дошкольный возраст – это важнейший период становления личности, в котором закладываются предпосылки патриотических чувств и гражданских качеств, развиваются первичные представления о человеке, обществе, культуре, в том числе представления о родном крае. Желание изучать свой край, проявлять к нему интерес, понимать его особенности и гордиться им, не возникает у ребёнка само по себе, а формируется только в условиях специально организованной деятельности [1].



Представления о родном крае – это совокупность представлений об истории, культуре, традициях народа, населяющего край, особенностях его растительного и животного мира (Н.Ф. Виноградова, Р.И. Жуковская, С.А. Козлова и др.); это целостный образ, который складывается у человека при ознакомлении с отдельными сторонами действительности, входящими в понятие родной край [2].

В настоящее время актуальной является проблема приобщения подрастающего поколения, начиная с дошкольного возраста, к культурному наследию своего региона, его истории, традициям, достопримечательностям, искусству.

Содержание образования, которое осваивают дети в дошкольный период, регламентировано нормативно-правовыми и программно-методическими документами. Основным документом, определяющим стратегию формирования знаний, умений и качеств личности ребенка, является Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. В нем определено, что уже в дошкольном возрасте необходимо приобщать детей к традициям родного края и его культуре, и 40% всего содержания образования, полученного в дошкольный период, может и должно основываться на региональной составляющей [3].

Разработанные на основе стандарта основные примерные общеобразовательные программы дошкольного образования ставят задачу ознакомления детей с декоративно-прикладным искусством на основе региональных особенностей и развития на этой основе декоративного творчества дошкольников. Начиная с группы раннего возраста, детей знакомят с народными игрушками - дымковской, богородской и матрешкой, в старшей группе расширяют представления детей о народном декоративно-прикладном искусстве и художественном промысле, знакомят с хохломской, мезенской росписью и учат создавать свои изделия по мотивам этих промыслов [4; 5].

О воспитательных возможностях народного искусства и его влиянии на личность ребенка писали многие педагоги (Ю.В. Максимов, Н.П. Сакулина,

А.П. Усова, Е.А. Флерина, Т.Я. Шпикалова и др.). В их работах теоретически обосновано и экспериментально подтверждено, что декоративное искусство обогащает представления о родине, делает ее образ ярким и эмоциональным, вызывает эстетические чувства, активизирует изобразительное творчество дошкольников.

Произведения народного искусства, в большинстве своем, достаточно просты по форме, понятны по замыслу, доступны по образу, легко воспринимаются детьми. Через них можно увидеть красоту местности, познакомиться с историей края, понять характер мастера, историю развития региона. Эти произведения хранят и передают традиции, сами являются традицией. Декоративно-прикладное искусство тесно связано с тем, чем живет народ в настоящее время, и чем он жил в прошлом [6].

Дети старшего дошкольного возраста при наличии достаточного объема знаний о малой родине начинают испытывать чувственную привязанность к ней, а благодаря развивающемуся мышлению, осмысливать и понимать ее значимость.

К сожалению, приходится констатировать, что проблема ознакомления детей дошкольного возраста с декоративно-прикладным искусством родного края (конкретного региона) в современном дошкольном образовании находится пока в стадии разработки. В научно-методической литературе отсутствует описание исследований, в которых были бы апробированы и научно обоснованы целостные системы или технологии ознакомления детей с декоративно-прикладным искусством родного края, а как показывает анализ практики, современные дошкольники проявляют неустойчивый интерес к этой области окружающей действительности.

Поэтому целью нашего диагностического исследования стало выявление уровней и описание особенностей знаний детей 5-6 лет о декоративно-прикладном искусстве родного края (Архангельской области). Исследование было проведено на базе одного из детских садов г. Северодвинска, в нем приняли участие 40 детей старшей группы.

В диагностическую методику вошли четыре задания, основным исследовательским методом была избрана индивидуальная беседа с детьми с опорой на наглядный материал, исходя из специфики дошкольного возраста.

Первое задание было направлено на выявление у детей умения отличать предметы декоративно-прикладного искусства от других художественных произведений (живописи и графики), по возможности обосновывая их сходство и отличия. Верно объединяя щепную птицу счастья с разделочной доской, украшенной Мезенской росписью (произведения искусства Архангельской области), или эту же птицу с деревянной хохломской ложкой, все дети испытывали сложности при объяснении, чем похожи предметы между собой и что их объединяет. На просьбу объяснить, как (и где) можно использовать предметы декоративно-прикладного искусства, дети, в основном, опирались или на их бытовые, или эстетические функции (изолированно): (*«Птица для радости», «На доске блины делать можно», «Ложкой музыку можно делать и всем будет приятно»*).

Во втором задании детям предлагалось рассмотреть карточки с изображением материалов и выбрать те, из которого можно сделать произведения декоративно-прикладного искусства. Лишь 12% детей знают, что предметы декоративно-прикладного искусства можно сделать из всех предлагаемых материалов (дерево, металл, тесто, бумага и т.д.), остальные дошкольники называли 1-2 материала из 5 предложенных. Объясняя выбор материала, дети не соотносили его с реальными произведениями декоративно-прикладного искусства (*«Из железа можно построить дом и магазин с заправкой», «Из бумаги можно сделать картину», «Тесто, чтобы кулинарить»*).

Третье задание было направлено на выявление умений определять средства выразительности, используемые при создании произведений декоративно-прикладного искусства: предлагалось рассмотреть каргопольскую и филимоновскую игрушки и рассказать, чем они похожи, и чем отличаются. В основном дети ориентировались на сходство по содержанию (*«Они похожи,*

что у них есть ноги, рот, глаза»), некоторые дошкольники выделили сходные элементы орнамента («Есть полосы»), единицы отметили сходство материала («Потому что они из глины»), 2 детей попытались дать оценку цветов («Тут много желтого, а тут все зелёный»).

Целью четвертого задания было выявить знания детей о видах декоративно-прикладного искусства Архангельской области. Каждому ребенку предлагалось рассмотреть набор, в который вошли произведения искусства Архангельской области (Каргопольская игрушка, доска, расписанная Мезенской росписью, Архангельская козуля, щепная «Птица счастья») и чашка, расписанная Гжельской росписью, после чего выбрать предмет, созданный не архангельскими мастерами, то есть «лишний», которым являлась гжельская чашка.

Анализ результатов выполнения этого задания показал, что четверть дошкольников, принимавших участие в диагностическом исследовании, «узнали» только «Птицу счастья», столько же детей отнесли к декоративно-прикладному искусству Архангельской области посуду, расписанную гжельской росписью. На вопросы («Как называется выбранный предмет», «Почему предмет относится к декоративно-прикладному искусству»), никто из детей не дал ответа.

За основу определения уровня знаний детей о декоративно-прикладном искусстве родного края, нами были взяты критерии оценки сформированности знаний, предложенные Н.Н. Кондратьевой: объем знаний об изучаемом предмете, осознанность знаний, аргументированность суждений и т.д.

По результатам выполнения всех заданий и на основании этих критериев, мы определили, что 92,5% детей демонстрируют низкие уровни знаний о декоративно-прикладном искусстве родного края: отдельные разрозненные и неосознанные единицы.

Данные, полученные в ходе констатирующей части исследования, позволили нам сформулировать гипотезу, согласно которой у детей 5-6 лет можно сформировать знания о декоративно-прикладном искусстве на примере

промысла родного края (в нашем случае Архангельская область) и умения создавать его, при соблюдении следующих условий:

- определении содержания знаний о конкретном промысле, технике его создания и изготовления, способах и средствах украшения и создания образа, доступных детям 5-6 лет;

- определении изобразительных и технических умений, необходимых для создания собственного изделия;

- разработке алгоритма формирования знаний о промысле и умений применять их в практической деятельности: формирование знаний в ходе целенаправленного восприятия (обследования) предмета декоративно-прикладного искусства, упражнение в применении отдельных элементов или техник, создание собственного произведения, подборе методов реализации знаний и формирования умений;

- разработке и поэтапной реализации серии занятий с детьми в специально организованной и самостоятельной деятельности, каждое из которых реализуется по алгоритму:

Проанализировав произведения различных промыслов Северного региона, мы остановили свой выбор на пряничном промысле (Архангельской козуле). Архангельская козуля это традиционный архангельский пряник, история появления которого уходит корнями в жизнь и быт древних поморов. Ранее он являлся обрядовым символом, оберегом дома от злых духов, в его создании принимали участие даже мужчины, вылепливая из ароматного коричнево-имбирного теста фигурки животных и людей, после сушки украшая их символическим узором, созданным специально приготовленной глазурью. Элементы росписи просты и лаконичны, и только их совокупность имеет определенный смысл.

Одной из задач нашей экспериментальной работы было определение доступного детям старшей группы содержания знаний о пряничном промысле.

Для ее решения мы провели анализ искусствоведческой литературы, посвященной описанию истории, технологии и видов пряничного промысла, и

методической литературы, где представлены задачи и дается характеристика отдельных методов ознакомления детей с декоративно-прикладным искусством. На основании этого анализа, нами была разработана программа знаний о пряничном промысле, состоящая из 3 блоков:

1 блок – знания об истории пряничного промысла в Архангельской области (об истории происхождения и значении козули на Севере; значение слова «козуля»; разнообразие видов козули (плоские и объемные); обозначение формы пряника (животные, птицы, люди);

2 блок – знания о технике изготовления Архангельских козуль, тесте, способах приготовления, создания формы пряника, приготовления глазури и покрытии готового пряника формы, о «секретах» мастеров-козульников (ингредиентах для изготовления теста; особенностях их поделок, манере украшения пряников, этапах «рождения» козули);

3 блок – знания о средствах выразительности и особенностях росписи Архангельских козуль (виды орнаментов - растительный и геометрический, значение элементов орнамента - точки, линии, круги, сеточка; значение цвета глазури - белый, розовый, голубой, желтый);

Второй задачей было определение группы изобразительных и технических умений, необходимых детям для создания козули: умения готовить материал для лепки изделия (соблюдение пропорций при смешивании ингредиентов теста); умения скатывать и раскатывать, сплющивать, замысливать образ, работать с трафаретом; умения расписывать готовую форму, применяя кисти разных размеров и нетрадиционные материалы и инструменты.

Третья задача была направлена на определение алгоритма формирования знаний о пряничном промысле и умений создавать изделия:

1 – знакомство с историей происхождения пряничного промысла на Севере и технологией изготовления козули;

2 – рассматривание формы пряника и его обозначения, цвета и размера;

3 – изучение видов росписи и значение отдельных элементов, практические упражнения прорисовки элементов на бумаге;

4 – изучение ингредиентов для теста и пошаговое изготовление теста, создание простой формы для пряника;

5 – изучение способов создания глазури и украшение пряника простыми элементами росписи;

6 – создание образной фигуры пряника при помощи трафарета (олень, птица, человек, дом);

7 – украшение готовой формы пряника узорами;

8 – самостоятельная (творческая) изобразительная деятельность по созданию пряничной формы с ее последующим украшением.

Третьей задачей было определение методов ознакомления детей с пряничным промыслом. Нами были выбраны следующие методы:

- беседа с детьми («История козуль», «Народные умельцы», «Веселые узоры», «Пряничное тесто»);

- рассматривание иллюстраций, обследование многочисленных готовых классических и современных изделий пряничного промысла;

- сравнение разных пряников по форме, по элементам узора, по цветам по композиции;

- практические упражнения в рисовании отдельных элементов, целых узоров, в лепке форм для пряника;

- дидактические игры «Составь узор», «Угадай изделие», лото «Народные промыслы» и др.;

- выставки детских работ по декоративно-прикладному искусству;

Четвертая задача заключалась в разработке серии образовательных ситуаций, содержанием которых являлась реализация программа знаний о пряничном промысле и умений по созданию собственных поделок с детьми с использованием подобранных нами методов.

Полагаем, что следствием реализации, разработанной нами методики ознакомления детей с пряничным промыслом родного края, у дошкольников

появится интерес к этой традиции, повысится уровень знаний о конкретном промысле, совершенствуются изобразительные и технические умения.

### Литература

[1] Бахтин Ю.К. Патриотическое воспитание как основа формирования нравственно здоровой личности // Молодой ученый. – 2014. – №10.

[2] Жуковская Р.И. Родной край: пособие для воспитателей детского сада / Р.И. Жуковская, Н.Ф. Виноградова. – М.: Просвещение, 1990.

[3] Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2014. - №1 (43).

[4] От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. - М., 2014.

[5] Логинова В.И., Бабаева Т.И., Ноткина Н.А. и др. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду. – СПб., 2015.

[6] Усова А.П. Русское народное творчество детскому саду - М.: Просвещение, 1972.



*Денисенко Алеся Юрьевна*  
*Белорусский государственный педагогический университет*  
*имени Максима Танка*  
*г. Минск*  
*Fosa.xxx@mail.ru*

## **ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДЕТСТВЕ СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация:** в статье выявлены представления современных родителей и детей дошкольного возраста о детстве. Установлены сходства и различия образов детства двух близких поколений.

**Ключевые слова:** современное детство, ребенок дошкольного возраста, родители, взаимоотношения.

Актуальность темы исследования определяется современными преобразованиями общества, которые не могут быть успешными, если они не находят основу в духовной жизни, не подкрепляются адекватными изменениями в культуре, в ценностных ориентациях людей. Одной из значимых ценностей современного общества должно выступать детство, поскольку отношение к детям, их социальная защита, развитие инфраструктуры детства со стороны государства, институтов гражданского общества, отдельных социальных групп свидетельствует об определенном уровне их социокультурного развития [1, с.134].

Современное детство представляет собой сложный, многоаспектный, неоднозначный социокультурный феномен, который приобрел наибольшее значение в условиях индустриального общества.

Девальвация ценности детства и самих детей происходит в условиях бинарных тенденций. Во-первых, с одной стороны, декларативно, под влиянием развития систем социальной защиты, международных прав ребенка,

детство провозглашается наивысшей ценностью современного общества, а с другой — дети не являются равноправными членами общества, и ценность детства становится скорее субъективной, чем общечеловеческой. Во-вторых, в современном обществе наблюдается расширение свободы ребенка и одновременно ограничивается пространство детской жизнедеятельности, происходят деформации и реорганизации в области инфраструктуры детства. В-третьих, повышение в последнее десятилетие уровня жизни ребенка происходит вместе со снижением ее качества, индустрия детства все чаще развивается по правилам рыночных отношений взрослых, и ее элементы проникают во взрослую жизнь, одновременно ставя ребенка перед проблемами «большого мира» [2, с.97].

Сегодня государство предлагает множество программ, которые направлены на решение демографической проблемы, акцентирует внимание на повышении рождаемости, развивает систему социальной защиты населения. Это делает необходимым проведение конкретных социологических исследований, выявляющих степень готовности общества к решению проблем детей, возможности участия разных социальных групп в этом процессе, определяющих ценность детей и детства для каждого члена социума.

На протяжении последних пятидесяти лет в современном законодательстве появился ряд документов, которые юридически признали особый статус ребенка. Это Декларация прав ребенка, Конвенция ООН о правах ребенка, Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей, а также Декларация о социальных правовых принципах, касающихся защиты и благополучия детей, особенно при передаче детей на воспитание и их усыновлении на национальном и международном уровнях. Эти документы представляют собой совокупность законодательных актов, норм, направленных на защиту прав и интересов ребенка во всех сферах жизнедеятельности.

В них отмечается также, что ребенок является самостоятельным субъектом права, что дети как граждане государства должны пользоваться всеми правами и свободами человека и иметь соответствующие гарантии их

осуществления. Также в этих документах излагаются основные права детей: право на имя, семью, на свободное выражение взглядов, на защиту от произвола взрослых, от оскорблений, грубого обращения, экономической эксплуатации и т. п.

Хотя в этих документах и отмечается, что ребенок является субъектом права, как и любой взрослый человек, поскольку обладает всем спектром прав человека, все же права детей имеют возрастные ограничения т. н. дееспособности, что, тем самым, вскрывает некую амбивалентность правовой системы по отношению детям.

Политическая культура «представляет собой совокупность политических ориентаций, представлений о различных аспектах политической жизни, включает в себя политические образцы и характерные способы политического действия и поведения, а также знания, представления о политической системе общества» [3, с.87].

Актуальность социокультурного исследования детства связана и с особым предназначением этого периода в развитии человека и общества. Социальные особенности детства во многом определяют взрослую жизнь человека, потому что в это время закладываются основы здоровья, личностный ценностно-нормативный базис, формируются основные привычки, черты характера, особенности поведения. Выявление социокультурных особенностей современного детства дает возможность спрогнозировать развитие будущей системы ценностей, духовный уровень общества завтрашнего дня.

Говоря о взаимоотношениях родителей и детей в семье, необходимо учитывать следующее. Семейное воспитание не всегда бывает «качественным». И причин тому много. Это личностные факторы, отсутствие элементарных педагогических навыков воспитания. А также влияет ряд внешних факторов, таких как профессиональная занятость, материальные трудности и т. д. Отсюда следует, что каждая семья обладает только ей присущим воспитательным потенциалом, от которого зависит социально-психологический климат всего общества.

Но рано или поздно в жизни практически каждой семьи наступает момент, когда семейное воспитание и образование начинает дополняться профессионально-педагогическим.

Понятие «система образования» достаточно широкое, поскольку включает в себя как семейное воспитание, так и процесс целенаправленного обучения, воспитания, реализующийся в специализированных образовательных учреждениях: дошкольных, общеобразовательных, специальных, коррекционных учреждениях для ребят, которые имеют различные отклонения в развитии, учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также учреждениях дополнительного образования детей и др. Кроме этого система образования включает в себя совокупность образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности.

В нашем педагогическом исследовании для выявления представлений родителей о собственном детстве и детстве своего ребенка респондентам предъявлялись два незаконченных предложения, которые необходимо было завершить: «Мое детство – это...», «Детство моего ребенка – это...». Общие содержательные параметры представлений, характеризующих собственное детство родителей и детство их детей, имеют значительное сходство. Однако, большинство основных категорий – сложносоставные, и целый ряд значимых различий был зафиксирован в отношении характеристик детства, образующих подкатегории. Проведенное исследование позволило установить, что, хотя детство поколения современных родителей и детство их сегодняшних детей пришлось на разные культурно-исторические эпохи, существующие у родителей образы детства разных поколений сходны по основному содержанию, но различаются в деталях, отражающих важные черты каждого из исторических периодов. Такой характер сходства и различия образов детства двух близких поколений отражает транзитивный тип современного общества, сочетающего в себе признаки как прежней, традиционной, так и новой, по меркам исторического времени только зарождающейся культуры. Настоящее

исследование отражает результаты начального этапа изучения проблемы образа детства и его особенностей у современных родителей.

Как говорил Е. Субботский, «нам нелегко увидеть подлинную ценность того, что дается готовым или стоит малых трудов. Лишь только тогда, когда мы что-то теряем, мы начинаем оценивать дар, который привыкли считать своим исконным, неотъемлемым достоянием и поэтому не замечать его» [4, с.142]. Сегодня ценность детства в социуме не только подменяется понятием ценности единственного ребенка, но и ведет к тому, что вместо провозглашаемого повышения ценности детей и детства обществу грозит полное отмирание любви не только к детям, но и к ребенку в единственном числе [5, с.173]. А это может привести к необратимым последствиям для всего человечества.

Для выявления представлений о собственном детстве дошкольникам 4-5 лет было предложено продолжить предложение: «Мое детство – это...». Проведенное исследование позволило установить, что одной из основных характеристик, имеющих у дошкольников образов детства является их выраженный позитивный фон, насыщенность положительными эмоциями и переживаниями. Между тем, очевидно, что жизнь любого ребенка не является бесконечной чередой счастья и радостей, в ней неизбежно встречаются и огорчения, и горе, и беды. Еще одна черта образа детства современного ребенка – высокая представленность в описаниях различных видов досуга – это любимые игрушки, это прятки, казаки разбойники, это игры с друзьями; детство – волшебная страна, в которой все желания непременно сбываются). Можно предположить, что именно эта сфера социальной жизни выступает в детстве главным источником ярких впечатлений и позитивных переживаний. Причем наибольшую значимость в описаниях детства приобретает время, проведенное ребенком вместе с родителями.

Выявлено, что основное содержание представлений родителей о собственном детстве и детстве своих детей отражено в категориях: «Досуг, увлечения, развлечения», «Семья, родственники», «Сверстники, друзья», «Игры, игрушки». Отметим, что в представлениях родителей о детстве, как

своем собственном, так и детстве своего ребенка, важнейшее место отведено досугу, причем наименьшее значение имеет досуг, проведенный ребенком с родителями. Категория «Семья, родственники» имеет примерно одинаковую представленность как среди высказываний, характеризующих собственное детство родителей, так и детство их детей. Данная категория является сложной и включает несколько подкатегорий, соотносящихся с членами семьи разного уровня родства. Наиболее представленной оказалась подкатегория «Родители, семья» («родители», «забота родителей», «любящие мама и папа», «родители рядом», «семья», «счастливая семья», «единство с семьей» и др.). Следующими по упоминаемости важными персонажами образа детства выступают сверстники, указания на которых составили категорию «Сверстники, друзья» (10 (50%) – в описании родителями собственного детства и 8 (40%) – в описании детства детей; различия не значимы). В данную категорию вошли две подкатегории, из которых доминирующей оказалась «Друзья, дружба»: «первые друзья», «друзья детства», «много друзей», «подруга» и др. (9 (45%) – в описании родителями собственного детства и 8 (40%) – в описании детства детей; различия не значимы). одна из наиболее ожидаемых категорий при описании детства – «Игры, игрушки»: «любимые игрушки», «солдатики», «классики», «куклы», «машинки», «настольные игры», «много игрушек», «современные игрушки» и др. (9 (45%) – в описании родителями собственного детства и 8 (40%) – в описании детства детей; различия не значимы). Отметим также и последнюю категорию, включающую неповторяющиеся высказывания: «то, о чем грустно», «запах яблок», «дом в маленьком городе», «отсутствие достатка», «скорость» и др. (3 (15%) – в описании собственного детства и 0 – в описании детства детей). Более высокая представленность таких высказываний в описании родителями своего детства свидетельствует о том, что у взрослых людей образ собственного детства в большей степени индивидуализирован, наделен неповторимыми деталями и красками.

Проведенное исследование позволило установить, что, хотя детство поколения современных родителей и детство их сегодняшних детей пришлось

на разные культурно-исторические эпохи, существующие у родителей образы детства разных поколений сходны по основному содержанию, но различаются в деталях, отражающих важные черты каждого из исторических периодов. Такой характер сходства и различия образов детства двух близких поколений отражает транзитивный тип современного общества, сочетающего в себе признаки как прежней, традиционной, так и новой, по меркам исторического времени только зарождающейся культуры. Настоящее исследование отражает результаты начального этапа изучения проблемы образа детства и его особенностей у современных родителей. Педагогам рекомендовано обратить внимание на этот аспект при построении преемственности в работе с родителями.

#### Литература

- [1] Абраменкова, В.В. Социальная психология детства / В.В. Абраменкова: Учебник. - 2; перераб. и доп. - Москва: ООО "Научно-издательский центр ИНФРА-М", 2017. - 511 с.
- [2] Капелевич, Т.С. Организация социально-педагогической работы в школе: пособие для педагогов социальных учреждений общ. сред. образования / Т.С. Капелевич. — Минск: Нац. ин-т образования, 2012. — 240 с.
- [3] Луговцова, Е.И. Формирование у учащихся умения жить в поликультурном мире: пособие для пед. работников общеобразоват. учреждений и учреждений внешк. воспитания и обучения / Е.И. Луговцова. — Минск: Нац. ин-т образования, 2010. 191 с.
- [4] Ковалевская, А.В. Психолого-педагогическая помощь детям, находящимся в социально - опасном положении: пособие для педагогов-психологов общеобразоват. и соц.-пед. учреждений / А. В. Ковалевская, З. Н. Гончарик. - Минск: Зорны Верасок, 2011. - 271 с.
- [5] Обухова, Л.Ф. Возрастная психология [Текст]: учебник для академического бакалавриата / МГУ им. М. В. Ломоносова, Фак. психологии. - Москва: Юрайт, 2016. - 460 с.
- (25)

*Деркунская Вера Александровна*

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А. И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

*vderkunskaya@yandex.ru*

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СУБЪЕКТНО - ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

**Аннотация:** в настоящей статье предпринята попытка объяснить современные подходы к дошкольному образованию и как следствие – методологии дошкольной педагогики. Одним из таких подходов является субъектный подход. Изменение целей влечет за собой изменение содержания развития, воспитания и обучения дошкольников, которое может стать субъектно-детерминированным. Закономерно меняются и технологии развития, обучения и воспитания детей в дошкольном детстве, приобретая все больше субъект-субъектный характер.

**Ключевые слова:** субъект, субъектный подход, развитие, обучение, воспитание, методология, субъектное содержание образования, субъект-субъектные технологии.

Современное образование – это образование, которое позволяет человеку осуществиться как субъекту деятельности, оформиться как субъекту жизни и собственного развития. В каком-то смысле современное образование – это образование условий, обеспечивающих ребенку ситуации выбора, свободы, ответственности, творчества, решающих задачи саморазвития и самообразования детской личности как совместно со взрослыми и сверстниками, так и индивидуально.

Дошкольник как субъект детской деятельности и поведения – это своего рода «автор» деятельности и поступка, включенный в психическую общность



со взрослым (родителем, педагогом) и совершающий неповторимый вклад в совокупную деятельность с ним (сотворение деятельности). Ребенок как субъект деятельности осуществляет субъектные действия по развитию (проектирование, конструирование, построение как целого, видение ее образа и образца, результата) целостной деятельности, саморазвиваясь в ней (самодетерминируясь). И в этом смысле образование начинает выполнять поддерживающую, помогающую функцию в становлении ребенка как субъекта деятельности и поведения.

Субъектный подход, объясняющий самоценность дошкольного детства, является сегодня одним из привлекательных и перспективных в развитии современной идеологии дошкольного образования. Он опирается на субъектно-деятельностную концепцию С.Л. Рубинштейна, в которой внешние причины действуют только через внутренние условия, составляющие основу развития. В связи с этим собственная активность уже младенца, а тем более ребенка является не производной, а исходной. Столь же исходными остаются и эти внешние влияния, причины, нормативные общественные образцы, воспитание, но они не прямо и не непосредственно детерминируют всю жизнь людей, а только опосредствуясь целостной системой внутренних условий, всей личностью. То есть, любое воздействие внешних причин существенно зависит от внутреннего основания развития.

Субъектное начало в ребенке заявляет о себе уже в период младенчества (первый год жизни) в форме довербальных инициаций общения со взрослым (М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Ф.Т. Михайлов). Например, активизируя (формируя) у ребенка интенцию на предмет, взрослый испытывает встречное сопротивление детского поисково-пробующего действия. Это действие представляет собой опробование вещи в качестве орудия, при помощи которого взрослый может быть вовлечен в общение. Налицо – разрыв заранее намеченной “воспитательной” линии взрослого в отношении ребенка. Происходит инверсия социотипических норм ситуативного поведения в ситуации взаимодействия. Благодаря этому операционно-технический образец

осваивается младенцем в смысловой форме. Таким образом, можно говорить, что уже в непосредственно-эмоциональном общении со взрослым младенец занимает специфическую “авторскую” позицию, привнося в деятельность особый смысл, скрытый для взрослого. Это существенно изменяет сам принцип построения и осуществления деятельности, ее исходную направленность.

В раннем возрасте (1-3 года) дети обнаруживают склонность к своеобразной практической проблематизации, инверсии тех социально выработанных схем действий с предметами, которые уже усвоены ими (В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев). Это ведет к расширению ориентировочно-смысловой основы деятельности, что и является психологическим механизмом субъектного действия. По мере этого ребенок, с одной стороны, выявляет источники происхождения и границы применимости общественных норм действий с вещами, с другой, – осуществляет более тонкую (опосредованную) смысловую ориентацию на позицию взрослого – носителя данных норм. В результате более адекватную форму получает само воспроизведение норм – форму разумного субъектного действия. Аналогичную функцию выполняют “игры в непослушание” в ответ на запреты и санкции взрослого (Д.Б. Эльконин), которые наблюдаются на протяжении всего раннего онтогенеза, словотворческие опыты, восприятие и создание “образов-перевертышей” в конце третьего года жизни и дошкольном возрасте (от 3 до 7 лет) (К.И. Чуковский, Дж. Родари, Ф.А. Сохин, А.Г. Арушанова, В.Т. Кудрявцев). Этими же функциями наделена и субкультура как особое смысловое, творческое и инициативное пространство жизни детей в дошкольном детстве, дистанцированное от взрослых. Смысловой подход к действительности в дошкольном детстве складывается и проявляется в играх-драматизациях и режиссерских играх, в которых наиболее ярко проступает субъектность ребенка, его “авторские” устремления. Здесь – в отличие от сюжетно-ролевых игр – дети не просто моделируют смысловые основания деятельности взрослых (Д.Б. Эльконин), а силой воображения

переконструируют их, таким путем опробуя собственную жизненную перспективу – ближайшую и более отдаленную.

Становление предпосылок к учебной деятельности (по Д.Б. Эльконину и В.В. Давыдову) и переход к ней в конце дошкольного детства (6-8 лет) внутренне связан с развитием способности осмысленно преобразовывать способы ее построения, экспериментировать с ними. Это может находить свои проявления в спонтанной постановке учебных проблем, трансформировании конкретно-практических задач в теоретические (В.В. Давыдов), различных видах инициатив в учебном сотрудничестве (Г.А. Цукерман), в феноменах преодоления “противодействия обучению и развитию” (А.Н. Поддьяков) и др. Производя подобные действия, ребенок стихийно или преднамеренно создает разрывы в ее движении и тем самым вносит коррективы в исходный педагогический замысел. При этом он “проверяет на прочность” не только педагога и образовательную программу, но и те формы человеческого опыта, которые ему транслирует педагог. Таков субъект учебной деятельности – умеющий и желающий учиться (В.В. Давыдов, В.В. Репкин, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман). К этому возрасту ребенок постепенно переходит от состояния индивидуального субъекта к субъекту коллективного действия. Формирование психологических и социальных основ этой способности происходит в дошкольном возрасте внутри разнообразных форм и видов детских деятельностей, в условиях активизации само-процессов (самосознание, саморегуляция, самоанализ), осуществляемых вместе со взрослым.

Таким образом, ребенок от рождения до восьми лет как субъект детской деятельности и поведения определяется (по основанию ведущей деятельности):

На первом году жизни – как субъект непосредственно-эмоционального общения;

От года до 3 лет – как субъект предметной и предметно-манипулятивной деятельности, активного экспериментирования;

От 3 до 5 лет – как субъект игровой деятельности и развивающегося экспериментирования;

От 5 до 7 лет – как субъект фантазирования и творчества, активно развивающейся игры;

От 6-8 лет – как субъект познания и коллективного действия (коллективный субъект).

Обновленная методология дошкольного образования, транслируемая в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в виде принципов, устоявшиеся личностно-ориентированные подходы в образовании (Бондаревская Е.В., Кульневич С.В., Сериков В.В., Петровский В.А., Якиманская И.С.), феноменология современного дошкольного детства, влекут за собой изменение подходов к дошкольной педагогике как науке в первую очередь субъектно-ориентированной.

Прежде всего, это касается базовых компонентов дидактики и воспитания дошкольников: для чего? (цели развития, обучения и воспитания); чему учить и к чему приобщать, воспитывая? (содержание развития, обучения, воспитания); как учить и воспитывать (технологии развития, обучения, воспитания).

«Глобальная цель образования – развитие личности, т.е. ее переход в новое качество» (Абакумова И.В.). Применительно к дошкольному образованию эта цель могла бы выглядеть следующим образом: помочь детям стать самостоятельными, творческими, умными, ответственными, нравственно и личностно развитыми и развивающимися людьми. Личностями, способными строить гармоничные отношения с окружающими, определять смысл и направленность своей жизни, ориентироваться в современной культуре и осуществляться в ней, осуществлять ценности, выходящие за пределы их индивидуальной жизни.

Субъектное содержание дошкольного образования с учетом специфики возраста и психологии развития может определиться концептом «интерес-исследование-порождение-преобразование». Субъект – это возможность не просто действовать, а будучи слитым с действием, подниматься и над действием, и над обусловившими его обстоятельствами, то есть занимать позицию «над» (по С.Л. Рубинштейну), и тем самым выходить за пределы

непосредственных связей, в которых он живет. Ребенок как субъект деятельности и поведения занимает позицию порождения-преобразования. Стимулом его развития становится неопределенность, новизна, нелинейность познаваемого, изучаемого, исследуемого, переживаемого, и стремление его менять, преобразовывать. Двигателем развития становится отсутствие постоянного механизма включения ребенка в «готовую» деятельность, которая фактически исключает субъектность (В.Т. Кудрявцев, Г.К. Урзалиева). Субъект – это действующий ребенок со своими целями и ценностями, которые определяют содержание субъектного компонента структуры развития, знания-обучения, воспитания. Усилия самого ребенка, направленные на совершенствования себя в той или иной деятельности, направлении – значительное условие его развития. Таким образом, субъектность содержания образования может быть достигнута субъектно-детерминированной структурой основных компонентов развития, обучения, воспитания.

И наконец, вопрос: как?

В этой логике образовательные технологии, как и средства развития, обучения и воспитания дошкольников должны быть субъект-субъектными. Ими сегодня необходимо обогатить дошкольную педагогику как современным инструментом организации образовательного процесса в руках педагога. Технологии поддержки детских интересов и инициатив, технологии поддержки самостоятельности и ответственности, технологии поддержки исследовательского поведения дошкольников, технологии поддержки социальной и коммуникативной активности детей, технологии полихудожественной деятельности дошкольников, технологии здоровьесозидания в дошкольном детстве, игровые технологии. Это круг первоочередных перспективных технологий по отношению к развитию детей дошкольного возраста. И эти технологии должны быть вариативными, учитывающими множественность путей развития субъектов. В этом отчасти можно видеть сложность их проектирования.

В области воспитания дошкольников актуальной становится идея воспитания собственно субъектов, овладевающих культурой субъекта деятельности и поведения. Культура выступает как характеристика самого человека, меры его развития в качестве субъекта деятельности, меры овладения этим субъектом условиями и способами человеческой деятельности в различных сферах общественной жизни (В. Келле). Определение новых ценностей-ориентиров, становление культуры достоинства.

### Литература

- [1] Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики, и психологии. – М., 1997.
- [2] Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.
- [3] Кудрявцев В.Т., Урзалиева Г.К. Субъект деятельности в онтогенезе // Вопросы психологии. 2001. №4.
- [4] Исследование проблем дошкольного детства в поликультурном пространстве российских городов. Результаты межрегионального исследования / Под ред. А. Г. Гогоберидзе. СПб., 2008.
- [5] Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста. – М., 2017.
- [6] Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. – М., 2009.
- [7] Абакумова И.В., Фоменко В.Т., Тельнова О.В. Личность – образование – культура как концептуальная триада современной педагогики. К методологии Новодидактики // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. Вып. 11. Т.2. С. 292.

*Дичева Елена Георгиева*

*Университет “Проф. д-р Асен Златаров”,*

*г. Бургас, Р. Болгария*

*di4\_el@abv.bg*

## **ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ ДЛЯ ПОДДЕРЖКИ ЭФФЕКТИВНОГО ПАРТНЕРСТВА**

**Аннотация:** в материале представлены апробированные в педагогической практике методы партнерства детского сада и семьи, направления взаимодействий родителей и учителей для поддержки индивидуального развития и социализации детей. Показано, что использование воспитателем интерактивных методов в работе с родителями гарантирует успешность партнерства, опираясь при этом постоянно на роль родителя и его ответственного участия в жизни ребенка в семье и в процессе дошкольного воспитания и обучения.

**Ключевые слова:** ребенок, родитель, педагог, партнерство, интерактивные методы взаимодействия, социализация, коррекция.

### **Введение:**

Воспринимая понятие „партнерство“ как систему взаимоотношений и сотрудничества между партнерами стоит отметить, что при этом надо соблюдать множество требований, т.к. иначе сложно устанавливать взаимность в деятельности и коммуникации, что требует много времени на подготовку, реализацию и поддержание контактов. Процесс объединения взглядов и подходов родителей и воспитателей будет эффективно протекать только при четкой координации, ценностной ориентации и организации системной реализации. В этом смысле и определены в реформированном образовании новые роли родителей в процессе идентификации образования – как активных

участников процесса взаимодействия с детским садом. А претензии современного общества к семье как к равнопоставленному партнеру определяют и необходимость подбора наиболее удачных методов реализации эффективного партнерства. В современной педагогической практике этого можно достичь единственно при помощи использования интерактивных форм и методов коммуникации между обеих сторон.

### **Основная часть:**

Сотрудничество с родителями предоставляет собой возможность помогать ребенку сориентироваться правильно в явлениях современной жизни, а этим он получает образовательную подготовку и социальный опыт, вырабатывает практические умения к преодолению трудностей. Следовательно, семья и детский сад имеют свой бесценный воспитательный потенциал в организации гармоничной среды, необходимой для полноценного развития, воспитания и социализации ребенка.[1] Систематизируя и обобщая результаты проведенных множеств исследований и опубликованных данных в области психологии и социальной педагогики, наше внимание и интерес были направлены на поиск и находку оптимальных подходов взаимодействия детского сада и семьи, на организацию методической подготовки и профессиональной компетенции работников дошкольных учреждений, а также и социальных педагогов при работе с детьми и родителями групп риска, в направлении коррекции и превенции поведенческих отклонений. Поэтому главный акцент в социально-педагогической и психологической диагностике современных детей дошкольного возраста, с которой начиналась и систематизация информации о типологии проблем этих детей и их семей, ставился на возникшие трудности в социальной адаптации, возможности перевоспитания под влиянием педагогов в партнерстве с родителями, коррекционно-воспитательную работу как с ребенком, так и с его родителем как незаменимый фактор в первичном становлении детской личности. Противоречивые требования со стороны родителей под воздействием современных моделей отношений и взаимодействия в обществе, меняют и



ценностные представления детей о т.н. „красивой и успешной жизни“, что открывает безграничную возможность для „неудачных“ экспериментов над стилем жизни в семье, над новосложившимися чаще неуспешными взаимоотношениями между взрослыми и детьми. В итоге модель „образованного и воспитанного“ ребенка имеет новое содержание и, в большинстве случаев, не очень удачно соответствует тем требованиям гуманной и разумной педагогики, много лет к которой стремились все взрослые.

**Апробированная интерактивная модель партнерства имеет целью:** содействие личностному развитию ребенка, переменам в условиях и факторах ему необходимых, с учетом требований и интересов, специфики семей, личностных особенностей родителей, их социального статуса. В последние годы под воздействием научных исследований и введения новых образовательных стандартов модель партнерства с опорой на интерактивность утвердилась в практике детского сада.

**Значение модели:** преодолеть стереотипы в коммуникации, повысить компетенции специалистов и родителей, выработать новые подходы к профессиональным и житейским ситуациям. **Организация интерактивного обучения педагогов и родителей имеет познавательную цель.** Участники процесса являются равными партнерами, высказывают свое мнение о вопросах воспитания, образования, социализации ребенка. Они поэтапно и по определенной схеме осмысливают создавшиеся трудности и проблемы; свободно выражают свои мысли, выдвигают свои предположения, прогнозируют возможные изменения или неудачи в совместном взаимодействии. Основные формы сотрудничества с родителями это: дискуссии, диалог, разговоры, консультации, а формы выражения – фильмы, фотографии, тексты написанные родителем и др.[6]. Подбор интерактивных методов зависит от характера поставленных целей и задач, с исполнением которых будет гарантировано качество процесса взаимной связи и понимания.

**В модель включены следующие компоненты:** уровень компетенций, специфика намерений и возможностей для поддержки друг друга, характер участия, выработка практико-прикладных умений для реагирования в экстремальных ситуациях, наличие воспитательного потенциала и эмоционального благополучия, дифференцирование личностных и индивидуальных особенностей детей, их ценностных ориентаций, характер междоличностных взаимоотношений, причины поступков, действий.

**Конечный результат партнерства:** комфорт ребенка вне семьи и в условиях пребывания в детском саду, создание „ситуации успеха“ в затруднительных и даже невозможных условиях или неблагоприятного личностного статуса в группе.

**Фазы взаимодействия детского сада и семьи:** соединение, слияние и определение границ, опознание, взаимное дополнение и сотрудничество. Каждая фаза имеет свое содержание, в котором отражена степень участия двух сторон, границы, функции и роли [3].

**Принципы эффективного сотрудничества и партнерского взаимоотношения:** изменение содержания и форм планирования партнерства; участие родителей в поддержке и поощрении; адекватная коммуникация между обеими сторонами; каждый участник занимает активную позицию, согласовывает свои мнения и объединяет усилия в достижении общего результата.

**При помощи интерактивных форм и методов в процессе взаимодействия** можно создавать условия для формирования педагогических умений и социальных компетенций для полноценного участия каждой из сторон, для стимуляции родителей на участие в партнерстве необходимо все время их поддерживать, корректировать или дополнять, ставя разумно обе стороны в позиции учителя и обучаемого. Первый раз учителем является педагог детского сада, а потом - родитель превносит свои идеи и предлагает решения, этим и обучает педагога в сотрудничестве с ним.

**Преимущество интерактивной модели обучения состоит в:** наличии осознанной потребности в информации, проблемы решаются активно в

динамичной среде, идет процесс адаптации к информационным ресурсам, все работают вместе, наконец оценка ставится всеми участниками процесса, а не только педагогом; родитель предстает в активной позиции, включается в общую деятельность и вместе с педагогом ищет правильное решение и достижение желанного результата.[4,5] **Благодаря апробированию интерактивных методов** у родителей сформировались педагогические компетенции, социальная культура в **двух направлениях: теоретическое** - методом баддинг (обмен взаимной информированностью) осуществляется знакомство с процессом коррекции, ее направлений в мышлении, подборе методов, самооценки, моделей поведения, консультирование по проблемным вопросам социализации, организации превенции ранних форм асоциального поведения. **Практическое** - апробация интерактивных форм: практико-прикладные семинары с использованием деловых и ролевых игр, моделирующие ситуации, изготовление совместных презентаций, руководство тренингами педагогов и родителей, дискуссии по направлениям и проблемам обучения и воспитания, анализ казусов, личных историй детей, сказкотерапия, совместные проекты, реализация воспитательных стратегий, индивидуальные программы для развитие детей, проблемные ситуации, практические лаборатории, мастерские, анализ кейсов, симуляции, дискуссии, совместное генерирование идей и т.д.[2]. По окончании взаимодействия методом экспертной оценки прослеживали результатность интерактивной модели, в которой выделялись **три типа методов – ситуационные, дискуссионные и эмпирические**, благодаря которым формировалась педагогическая и социальная компетенция родителей, а **показателями результативности являлись: наличие компетенции**, выраженное в принятии и понимании проблем, умении организации оптимальных условий для развития ребенка, адекватность выбора методов воспитания, теоретической подготовки по вопросам причин, факторов и последствий ошибок, умение правильно отреагировать в проблемных ситуациях. **Интерактивность взаимодействия родителей и педагогов:** целенаправленность, характер содержания

сотрудничества, результат. **Содержание педагогической и социальной компетенции и полезность ребенку** – реакция родителей и детей в проблемной ситуации, отношения ребенка и родителя друг к другу, проявленная сдержанность – содержание и польза ее для сотрудничества взрослых и ребенка. **Эффективность новой модели партнерства:** активная позиция взаимодействия, взаимное обучение партнеров, понимание через действие, конечный положительный результат достижений, убавление количества нерешенных проблем, устранение причин для пропусков, ошибок, предвидение будущих проблем в превенции рисков развития и воспитания ребенка. **Формы реализации интерактивного партнерства:** сотрудничество на дому, в детском саду, вне дома и детского сада – на досуге, в организованных конкурсах и соревнованиях, забавах, в спорте, туризме, клубах.

**Индивидуальное партнерство с семьями групп риска и неполными семьями** – обучение проводилось спредварительно организованными и подготовленными провокационными ситуациями и обстоятельствами, с подключением вербального и невербального общения, методом проб и ошибок, организации демонстраций моделей правильного и неправильного реагирования в конфликтах, личностном затруднении, невозможности выбора действий и достижения результата; игровые коррекции, содержащие мотивированный выбор действий, альтернатив негативного влияния, ожидание и достижение нового, пропуски и дефициты, результатность наступивших перемен.

**В итоге можно отметить следующее:** если детский сад, а в дальнейшем и школа хотят содействовать развитию детей и перемене условий и факторов работы, необходимых для полноценного личностного становления детей, то они должны познавать требования и интересы, приоритеты не только детей, но и их родителей с учетом специфики семей: их структуру, принадлежность к культуре, религии, этносу, личностных особенностей родителей, социального статуса и т.д. Только в этом случае взаимодействие и партнерство с семьей ребенка будет полноценным и эффективным. А использование

вышепредложенной модели интерактивного партнерства обогатит практику взаимодействия и способствует достижению полноценного участия самых важных для становления личности ребенка институций.

### Литература

- [1] Дичева Е. Семейна педагогика, Унив. изд. „Проф. д-р А. Златаров”-Бургас, 2004.
- [2] Дичева Е. Социально-педагогическия тренинг - средство за развитие на педагогическата култура, В академ. сп. Управление и образование” кн.3, том XIII, Ун-т «Проф. д-р Асен Златаров», Бургас, 2017.
- [3] Динчийска Ст. Детето, семейството, детската градина, ИПКУ, Ст. Загора, 1993.
- [4] Иванов И., Педагогическата интерактивност, В: сб. „Иновации и интер-активни технологии в образованието”, с.91-99, С., 2012.
- [5] Иванов, И. Още веднъж за педагогическата интерактивност, В: Годишник на ШУ „Еп. Константин Преславски”, Том XVI D, Педагогически факултет, - Ш., с.209-215, 2012.
- [6] Горетова Я. Интерактивни форми на педагогическо взаимодействие детска градина - семейство//URL: <https://diuu.bg/emag/5053/2/> (15.03.2019)

*Душейко Мария Николаевна,  
Леганькова Ольга Викторовна*

*«Белорусский государственный педагогический университет*

*им. Максима Танка»,*

*г. Минск*

*mariyadusheiko@yandex.ru*

*leganykova@gmail.com*

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация:** статья посвящена важности и особенностям организации образовательной среды группы для развития субъектности детей дошкольного возраста. Приведены данные эмпирического исследования развития самостоятельности как одной из важных характеристик субъектности в условиях разных образовательных сред в учреждении дошкольного образования.

**Ключевые слова:** самостоятельность, субъектность, образовательная среда, подготовленная среда, дошкольник.

Дошкольное детство – важный этап социализации и психического развития человека. Социальные изменения традиционно сказываются на определении приоритетных областей детского развития, задают параметры внедрения инновационных подходов в образовании. Изменение объективных и субъективных условий детского развития связано с овладением ребенком разными видами окружающей реальности в процессе организованной и самостоятельной активности.

В контексте изменений современного образования актуальна ориентация процесса воспитания на становление и развитие субъектных качеств

воспитанника, проявление им субъектной позиции. На основании обобщения исследований современного детства и развития мировой практики дошкольного образования российские исследователи все чаще позиционируют восприятие ребенка дошкольного возраста через призму становление его как «субъекта проектирования социокультурного пространства и образовательной среды своего развития» [1]. Субъектность понимается, как способность воспитанника проявлять качества субъекта (инициатива, ответственность, самостоятельность и пр.), основным критерием является осознанная активность как главная черта человеческого Я [2].

Одним из наиболее важных параметров субъектности является самостоятельность дошкольников. Развитие самостоятельности в дошкольном возрасте неотъемлемая часть становления личности. Дошкольник становится всё более независимым от взрослых, расширяются и трансформируются его взаимоотношения с широким окружением, изменяется роль далеких и близких взрослых, сверстников. Расширение эталонов для сравнения повышает возможность формирования самосознания, дифференцированной самооценки, а впоследствии перехода на следующий возрастной этап, формирования новой социальной позиции.

Характер образовательной среды выступает важным фактором, задающим параметры социальной ситуации развития в период детства (Л.С. Выготский) [3]., так как именно она в значительной мере определяет формы реализации взаимодействия «ребенок – общественный взрослый» (Р.А. Карабанова) [4]. Несмотря на то, что система дошкольного образования на настоящий момент выступает первой ступенью образования ребенка, можно отметить недостаточную представленность исследований данной относительно самостоятельной формы общественной практики, обеспечивающей первичные процессы социализации [5].

Необходимым условием организации самостоятельной деятельности детей выступает создание особой образовательной среды, позволяющей

свободно использовать ее компоненты, легко и гибко её менять, дополнять или создавать в зависимости от задач [6].

В современной педагогике существует понятие «развивающая среда» (В.А. Петровский) [7]. Под развивающей средой понимается не только предметное наполнение, она подразумевает упорядоченность отдельных элементов в контексте создания комплексного эффекта воздействия. Развивающая среда выступает в роли побудителя психического и личностного развития. Подготовленная среда организует пространство жизни ребенка, стимулируя и, в тоже время, обозначая нормы. Разнообразное оснащение среды должно стимулировать ребенка к самостоятельной деятельности, все предметы, подготовленные для ребенка, должны быть упорядочены таким образом, чтобы была ясной внешняя цель (это стимулирует интерес, который провоцирует повторение действия вслед за ее начальной операцией) [8]. Процесс интериоризации предполагает переход внешних факторов в условия саморазвития. В педагогике, когда речь идет о среде как факторе воспитания, имеются в виду еще и человеческое окружение, принятые в нем нормы взаимоотношений и деятельности.

Таким образом, понятие образовательной среды включает достаточно большой перечень параметров, не имеющих на настоящий момент единой классификации, а также подверженных фактору социальной желательности, что отражается в постоянном совершенствовании средств оценки её эффективности [9].

Благоприятной средой для развития и формирования самостоятельности детей считаются условия разновозрастной группы детского сада. В силу своей склонности к подражанию младшие постепенно перенимают все положительные качества старших. Многолетние наблюдения доказывают, что в разновозрастных группах младшие дети обучаются навыкам гораздо быстрее, а старшие растут более чуткими, доброжелательными и отзывчивыми [10].

Для проверки данного предположения в условиях современной социокультурной ситуации было реализовано эмпирическое исследование



(Минск, 2018). В исследовании принимали участие: одна разновозрастная группа детей дошкольного возраста (экспериментальная группа, работающая по учебной программе дошкольного образования с элементами Монтессори-педагогике), одна группа младшего дошкольного возраста и одна группа старшего дошкольного возраста (контрольные группы, работающие по учебной программе дошкольного образования с применением традиционных технологий). Всего 30 детей дошкольного возраста. Исследование проходило в форме естественного эксперимента (экспериментальная и контрольные группы находились в естественных для них условиях развития).

В качестве диагностирующего инструментария были использованы: наблюдение за детьми в естественных условиях, проективная методика диагностики «автономности-зависимости» у дошкольников (С.В. Хусаинова, Г.С. Прыгин), методика «Конструирование» (С. Забрамная).

В результате исследования были получены данные о том, что более высокий уровень субъектности и личностные проявления самостоятельности имеют испытуемые, находящиеся в условиях разновозрастной группы, работающей по учебной программе дошкольного образования с элементами Монтессори-педагогике.

В целом, по результатам наблюдений средний уровень показателя самостоятельности выше в экспериментальной (0,81), чем в контрольных группах (0,71). При этом в обеих группах наиболее выраженными оказались показатели самостоятельности в деятельной сфере (наиболее выраженным является критерий – коммуникативная деятельность). С точки зрения личностных критериев самостоятельности относительно высоким показателем в обеих группах можно считать показатель способность к выбору, относительно низким можно считать показатель – способность к переносу опыта в новые условия. Значительных возрастных различий в проявлении самостоятельности, по результатам данной методики, в экспериментальной и контрольных группах выявлено не было.

Существенная разница прослеживается между преобладающим типом субъективной саморегуляции произвольной активности детей экспериментальной и контрольных групп. В экспериментальной группе у 53% испытуемых отмечается «смешанный» тип саморегуляции, а у 47% – «зависимый» тип. В контрольной группе «смешанный» тип отмечается только у 27% испытуемых, «зависимый» тип – у 73%. Обобщив данные можно сделать вывод о том, что девочки имеют более высокий уровень самостоятельности в деятельности, в силу своего более высокого познавательного и личностного развития. У мальчиков более высокий уровень проявляется при организации собственной активности, в принятии решений. За период исследования (январь-апрель 2018) уровень самостоятельности дошкольников в деятельности и на личностном уровне вырос, как в экспериментальной, так и в контрольных группах. Динамика роста в экспериментальной группе более выражена, что позволяет говорить о том, что условия разновозрастной группы, работающей по учебной программе дошкольного образования с применением элементов системы Марии Монтессори, в большей мере способствуют развитию самостоятельности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что создание особой образовательной среды является необходимым фактором развития самостоятельности как параметра субъектности детей дошкольного возраста. Помимо условий разновозрастной группы развивающий эффект экспериментальной группы был задан особым видом педагогического взаимодействия реализуемой в ней, обусловленного педагогической позицией воспитателя: Монтессори видела роль педагога не в обучении и воспитании, а в руководстве самостоятельной деятельностью детей и поэтому даже предпочитала использовать термин «руководительница» вместо «учитель». В экспериментальной группе особое внимание уделялось развитию навыков самообслуживания и навыков практической деятельности. Монтессори-педагог большую часть дня занимал позицию наблюдателя, что способствовало

развитию самостоятельности детей дошкольного возраста в организации собственной активности.

Дальнейшим этапом разработки данной проблематики может стать анализ возможностей оптимизации характеристик образовательной среды в учреждениях дошкольного образования, с целью формирования самостоятельности и других параметров развития субъектности детей дошкольного возраста.

### Литература

- [1] Гогоберидзе, А.Г. Новицкая В.А., Атарова А.Н., Новиков М.С., Яфизова Р.И. Дошкольник как субъект проектирования социокультурного пространства и образовательной среды своего развития. Замысел одного проекта//Современное дошкольное образование. – 2018. – №5 (87). – С. 16–23.
- [2] Детская общность как объект и субъект воспитания: Монография / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М.: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012. – 324 с.
- [3] Выготский Л.С. Собрание сочинений В 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
- [4] Карабанова О.А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции: автореф. дис. д-ра психол. наук / Мос. гос. университет. М., 2002.
- [5] Нисская А.К. Социальная ситуация развития в дошкольном учреждении как фактор адаптации первоклассников к школе // Психологические исследования. 2012. – Т. 5, № 23. – С. 8. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 28.02.2019).
- [6] Теплюк С. Истоки самостоятельности //Дошкольное воспитание. 1991. – №7. – С.67
- [7] Петровский В.А., Кларина Л.М., Смывина Л.А., Стрелкова Л.П. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. – М.: Научно-методическое объединение «Творческая педагогика», «Новая школа», 1993. – 189 с.
- [8] Субботский Е.В. Ребенок открывает мир. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
- [9] Тельма Хармс, Ричард М. Клиффорд, Дебби Крайер Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. ECERS-R: переработанное издание. – М.: Издательство «Национальное образование», 2016. – 136 с.
- [10] Минкина М. В. Работа в разновозрастной группе детского сада. – Минск: Вышэйшая школа, 1977. – 143 с.

*Коротаева Евгения Владиславовна*

*Уральский государственный педагогический университет*

*г. Екатеринбург*

*e.v.korotaeva@yandex.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА РОДИНЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация:** формирование основ патриотизма в период дошкольного детства – это особое направление в деятельности дошкольной образовательной организации, которое требует целенаправленного педагогического подхода. С учетом этого в статье приведены рекомендации по организации методической работы по патриотическому воспитанию, которая помогает сформировать в восприятии дошкольника образ родины, страны в которой он живет. Также уточнены педагогические условия, способствующие оптимизации патриотического воспитания в дошкольных образовательных организациях.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, воспитание патриотизма, формирование отношения к Родине.

Формирование основ патриотизма в период дошкольного детства – это особое направление в образовательной деятельности, к которому порой относятся с определенной долей снисхождения. Мол, дети малые, критическим мышлением не обладают – значит, им подойдет практически любая информация.

Да, для детей дошкольного возраста характерна непосредственность восприятия, искренность в ответных реакциях; очень трудно заставить их говорить не то, что они думают. Между тем, патриотическую направленность относят к высшим нравственным чувствам, восходящим к философии, этике, морали, нравственности и т.д. В связи с этим необходимо с большим

пониманием и чуткостью подходить к формированию основ патриотизма в детском возрасте.

О значимости патриотического воспитания, которое должно осуществляться с детства, писали многие ученые прошлого и настоящего – К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинской, А.В. Запорожец, Л.И. Божович [1] и др.

И сегодня в большинстве примерных образовательных программ для данного периода имеются обращения к патриотической тематике. Однако часто к этой проблеме подходят достаточно просто, сводя это направление к двум-трем праздникам: День Победы, День защитника Отечества, День России.

В результате такого упрощенного подхода дети, отвечая на вопросы «Что такое Родина?» и «За что ты любишь Родину?», говорят следующее:

*«Что такое Родина?»: Это где люди живут. Родина – она важная сильная. Она должна быть. Родина – она всем людям нужна. Это наша страна, она большая*

*«За что ты любишь Родину?»: Люблю потому что она любимая, родная, хорошая. Это семья, дом... Потому что семья для меня самое главное. Люди здесь живут хорошо и счастливо. Люблю Родину, потому что она хорошая... и воздуха много дает...*

Обратим внимание на то, что при ответах дошкольникам не хватает опоры на конкретные явления, события, поэтому они почти сразу переходят к ассоциациям – родные, семья, дом; большая, просторы.

Конечно же, для маленького человечка очень важно отношение к семье, которая дает ему чувство защищенности, стабильности, принятия и т.д. Но для формирования основы для патриотического воспитания опоры только на семью – мало.

Наше исследование показало, что сам процесс фиксации представления о Родине у детей начинался с заданных вопросов.

Учитывая сложность такого абстрактного образа, явления, как родина, необходимо было связать его в восприятии дошкольника с теми явлениями и

предметами, которые помогут эмоциональному принятию, деятельностному закреплению, расширению и одновременно уточнению понятия «родина» в сознании детей [2]. [3]. [4].

Поэтому ставя задачу воспитания у маленьких граждан России ценностного отношения к Родине, создавая базу для формирования патриотических чувств, необходимо опираться на более или менее выраженные явления, объекты, образы, прямо и опосредованно связанные с Родиной как понятием и как явлением.

Методологической базой такой деятельности может стать знаково-символический подход (труды Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. Н. Леонтьева, Н. Г. Салминой, Е.Е. Сапоговой, А.В. Цветкова и др.), суть которого заключается в образном замещении одного предмета другим. Л.С. Выготский подчеркивал, что благодаря замещению «элементарный процесс запоминания сдвигается с места, которое он первоначально занимал, <...> и занимает новую позицию по отношению ко всей новой системе совместно действующих функций. Войдя в эту новую систему, он начинает функционировать в соответствии с законами того целого, частью которого он теперь является». [5, с. 880].

Учитывая сложность того объекта, образ которого мы формировали, а также особенности развития старших дошкольников, нами были подобраны соответствующие явления и предметы, которые способствовали уточнению, закреплению, расширению понятия «родина» в сознании детей.

Таким знаково-символическими наполнением образа Родины для детей дошкольного возраста, стали:

народные игры и игрушки: Дымковская, Богородская, Филимоновские свистульки; конечно же, матрешка и др., – раскрывающие особенности быта и характера русского народа;

сказки, легенды, сказы нашей Родины и о нашей Родине, ее богатырях, героях, их готовности помочь ближнему, отстоять родную землю;

русское гостеприимство: во встречах за русским самоваром знакомство с традициями и обычаями различных народностей, населяющих нашу необъятную Родину;

виртуальные путешествия по городам нашей страны, в которых происходит знакомство детей с теми или иными событиями, связанными с историей и сегодняшним днем нашей страны;

«знакомство» со столицей России – Москвой, с Красной площадью, Московским Кремлем, Большим театром, ВДНХ и т.д.

В такой систематической и целенаправленной работе игрушки, былинные и сказочные герои, предметы быта, государственные символы, достопримечательности и др. не только оказываются запечатленными в восприятии и памяти детей, но и связываются с образом Родины. Это и закладывает основы патриотического чувства к земле, на которой растут и взрослеют наши дети.

Закрепление образа Родины в восприятии детей происходит в интеграции образовательных областей развития, обозначенных в федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования:

при знакомстве с народной игрушкой воспитатель строит диалог таким образом, чтобы дети в описании фигурок, красок, сюжетов использовали определения: *яркие, цветные (красочные), добрые, веселые* и др.;

обращаясь к характеристикам героев сказок и былин, важно говорить с детьми о том, что эти герои *смелые, сильные, добрые, всегда готовы встать за землю русскую, за Русь (Россию)*;

идея посиделок за самоваром в качестве гостеприимной традиции дает возможность обратиться и к сказкам (*«ты сначала гостя накорми, напои, в бане выпари»*), и к национальной кухне (*блины, квас, пельмени и др.*), и к семейным традициям (приглашая на эти посиделки семьи воспитанников); такая формы работы дает ощущение единения, общности, что всегда было отличительной характеристикой быта россиян;

виртуальное путешествие по нашей стране позволяет ввести в речевой оборот такие понятия, как *народные ремесла, роспись (городецкая, хохломская и др.), музеи, Золотое кольцо России, столица* (говоря о прошлом таких городов, как Ростов, Суздаль) и т.п.;

знакомясь с достопримечательностями Москвы, дети узнают, что слово «*красный*» означает *красивый* (о Красной площади), что *кремль* – это город крепость, сами дают толкование, почему главный театр страны называется *Большой* и пр.

Не стоит забывать и о том, что продуктивность такой работы связана и с художественно-эстетической деятельностью: раскрасить матрешку, накрыть на стол «в русском стиле», сделать украшение для гостей из природных материалов, подготовить презентацию об увлечениях своей семьи, расставить на карте России флажки (с российским триколором), обозначающие города, где был или хотел бы побывать ребенок, сделать коллаж о достопримечательностях своего города или столицы нашей Родины и т.д.

Занятия с детьми должны носить не столько дидактический, сколько деятельностно ориентированный и эмоционально насыщенный характер, где проявляется радость узнавания, готовность к восприятию нового, чувство гордости за достижения, ощущение включенности в социально значимые события, ответственность за свой вклад, оптимистический настрой и т.д.

В качестве условий, которые способствуют продуктивности процесса формирования образа Родины у детей старшего школьного возраста в процессе образовательной деятельности, можно назвать следующие:

учет возрастных особенностей детской аудитории;

опора на индуктивный подход (от частного к общему) в организации работы с детьми в процессе постижения образа Родины;

связь с различными видами искусства, сюжетно (непосредственно и опосредованно) связанными с патриотической тематикой;

позитивно окрашенная эмоциональная насыщенность занятий;



разнообразие сюжетов и видов работ для детей (рисование, лепка, пение, танцы, театрализация, виртуальные экскурсии, презентации и др.);

включение в эту деятельность всех субъектов образовательного процесса – детей, педагогов, музыкального руководителя, родителей и др.

Важно, чтобы процесс патриотического воспитания начинался с дошкольной ступени. Чем ранее прививаются детям понятия и нормы поведения, касающиеся ответственности за себя и других, патриотизма, сотрудничества и т.д., тем устойчивее будет в дальнейшем их позитивная жизненная позиция, тем с большей основательностью закрепляется она в «образе мира» и «образе жизни». Не случайно в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в приоритетных задачах основной образовательной программы детского сада обозначено «формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, малой и большой родине» [6].

Таким образом, реализация патриотической работы в дошкольной педагогике не сводится к планированию отдельного праздника или однократной акции. Это целенаправленная система, включающая продуманный, целенаправленный процесс, формирующий у детей ценностные приоритеты: жизненные, общественные, личностные, включающий ребенка в окружающее социокультурное пространство, в происходящие в социуме события не только как наблюдателя, но и как активного соучастника, что в итоге и формирует субъектную, осознанную и ответственную позицию будущего гражданина, патриота.

### Литература

[1] Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж «МОДЭК», 1995. – 175 с.

[2] Гогоберидзе А.Г. Разработка подхода к экспериментальному исследованию субъективного восприятия детьми себя и окружающего мира // Психологическая наука и образование - 2018. Том. 23, № 5. С. 5-12.

[3] Коротаяева Е.В. Вербализация образа Родины в восприятии детей дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. 2018. № 10. с. 61-66.

[4] Андрунина А.С. Формирование ценностного отношения к малой родине у детей

дошкольного возраста (в формате программы «Грани Урала») // «Мир детства и образование»: сборник материалов VIII очно-заочной Всероссийской научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2014. С. 67-71

[5] Выготский Л.С. Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс. – 2000. – 1008 с.

[6] Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>(дата обращения: 17.03.2019).

*Лазарева Ольга Николаевна*

*Уральский государственный педагогический университет,*

*г. Екатеринбург*

*lazareva2003@bk.ru*

## **ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ЦЕЛЕЙ И СОДЕРЖАНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ДОШКОЛЬНОЙ И НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНЯХ**

**Аннотация:** для реализации преемственности содержания естественнонаучного образования дошкольников и младших школьников необходимо выделить общие линии программного содержания, конкретизировать планируемые результаты в форме познавательных действий детей, установить баланс между целевыми ориентациями и образовательными достижениями.

**Ключевые слова:** естественнонаучное образование, преемственность, дошкольное образование, начальное образование.

Естественнонаучное образование является неотъемлемой частью образования в период детства. Оно формирует у детей современную картину мира, помогает осознанию своего места в нем, способствует когнитивному, социальному и эмоциональному развитию. Введение в действие новых стандартов заставляет по-новому посмотреть на проблему преемственности естественно-научного образования в период детства. В общих положениях ФГОС ДО указывается на преемственность целей, задач и содержания образования, реализуемого в рамках образовательных программ различных уровней.

Компьютерные технологии делают доступными для изучения не только окружающие объекты природы, но и практически каждый уголок земного шара, что приводит к изменению содержания естественно-научного образования, к

его глобализации, универсализации и интеграции. Эти тенденции находят отражение в согласовании целей естественно-научного образования, которые трактуются в стандартах дошкольного и начального образования. В целевых ориентациях акцент переносится с формирования знаний о природе ближайшего окружения на формирование общих представлений о нашей планете как общем доме человечества, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

Особое внимание уделяется осознанию детьми ценности и целостности окружающего мира. Так в начальной школе человек, природа, общество и экономика изучаются целостно в интегрированной образовательной области «окружающий мир», что соответствует идеям образования для устойчивого развития. На дошкольной ступени ознакомление с миром природы и социальным миром происходит раздельно. Такое структурирование содержания не способствует целостному восприятию детьми окружающей действительности, так как природная среда, экологические, экономические и социально-культурные проблемы общества должны изучаться во взаимосвязи.

В примерной программе «Окружающий мир» выделена инвариантная составляющая (ядро) естественно-научного содержания. В образовательной практике детского сада наблюдается некоторая содержательная неопределенность, доминирует парадигма упрощения программного содержания. Так содержание раздела «Ознакомление с миром природы» (программа «От рождения до школы», 2014) существенно не отличается от «Программы воспитания в детском саду» 1962 г. Дошкольники знакомятся с растениями, животными и временами года. В данном разделе отсутствуют сведения об организме человека, планете Земля, экосистемной организации природы, современных экологических проблемах. Экспериментальное обучение доказывает, что дошкольникам доступно содержание, соответствующее современным естественно-научным достижениям и включающее широкий круг вопросов [1]. Например, в детских садах Германии изучаются глобальные проблемы, стоящие перед мировым сообществом:

изменение климата и снижение биоразнообразия экосистем, увеличение выбросов газов и парниковый эффект, управление ресурсами и отходами [2].

Еще одна проблема связана с определением результативности естественно-научного образования в период детства. На начальной ступени в программах конкретно определены предметные, метапредметные и личностные результаты; операционально и диагностично заданы характеристики видов деятельности, которые должны продемонстрировать младшие школьники. Это позволяет учителям проектировать диагностический инструментарий [3]. В программах дошкольного образования планируемые результаты представлены в обобщенных формулировках: ребенок открыт новому; демонстрирует стремление к получению знаний; проявляет заботу об окружающей среде т. п. По каким действиям дошкольника педагог должен понять, проявляет ли ребенок заботу об окружающей среде? Ведь деятельность дошкольника не самостоятельна и социально не значима.

В программном содержании отсутствует устремленность в будущее, оно традиционно фокусируется на формировании знаний о природе. «Расширять представления...» и «дать элементарные знания...» – типичные формулировки содержательной части программы «От рождения до школы». Однако образование XXI века должно быть направлено на овладение познавательными действиями и освоение практического опыта управления окружающей средой [4].

Нормативными документами рекомендовано усилить практическую направленность содержания и процесса обучения, повысить его развивающий характер. С точки зрения деятельностного подхода, знания не являются показателем результативности образовательного процесса, более востребованным результатом обучения становится овладение действиями. В современных условиях приоритет отдается формированию универсальных познавательных действий, овладению детьми стратегиями проектно-исследовательской деятельности и доступными способами изучения окружающего мира. Деятельностный подход требует ввести в программы

практико-ориентированное содержание. Для усиления практической направленности были разработаны рабочие тетради «Окружающий мир», однако учителя перестали их использовать, т.к. школа обязана обеспечить учеников только учебниками, а многие родители не имеют средств для покупки тетрадей. Развивающие тетради по естествознанию для дошкольников в массовой практике не применяются.

Таким образом, можно констатировать, что для реализации преемственности естественно-научного образования дошкольников и младших школьников необходимо выделить общие линии программного содержания и конкретизировать планируемые результаты в форме познавательных действий детей, установить баланс между целевыми ориентациями и образовательными достижениями.

#### Литература

- [1] Окружающий мир: учебное пособие для педагогов, воспитателей, родителей/ И. Р. Колтунова, О.Н. Лазарева, М. Н. Данилова. – Екатеринбург: У-Фактория, 1999.
- [2] Söhl Ch. Umwelt. – Köln: FleurusVerlag, 2005.
- [3] Лазарева О. Н. Методика преподавания интегративного курса «Окружающий мир»: учебное пособие / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург [б. и.], 2012.
- [4] Идеи устойчивого развития в школе. Отечественный и зарубежный опыт адаптации идей устойчивого развития к предметным областям общего образования: монография / под ред. А. Н. Захлебного, Е. Н. Дзятковской. – М.: Центр «Образование и экология», 2017.

*Ланевская Вероника Михайловна*

*Белорусский государственный педагогический университет*

*им. Максима Танка,*

*г. Минск*

*pedagog\_v\_m\_morozova@mail.ru*

## **СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**

**Аннотация:** в статье рассматривается взаимосвязь понятий квалификация, профессиональное мастерство, профессионализм и компетентность, в рамках системного подхода раскрывается структура профессиональной компетентности, включенность в ее компоненты профессионально важных качеств личности, профессиональной позиции и профессиональной направленности.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, профессиональное мастерство, профессионализм, профессионально важные качества личности, профессиональная позиция, профессиональная направленность.

Динамизм обновления знаний в профессиональном мире, принципиальные изменения в профессиях, их структурах, содержании обуславливают построение профессионального образования на принципах гибкости и мобильности. Ориентация человеческой деятельности на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций обуславливает обращение педагогической науки к компетентностной парадигме.

В современной науке компетентность рассматривается как атрибут профессионализации и строится на понятии «способности». Профессиональная компетентность определяет меру включенности человека в профессиональную деятельность и обуславливает его способность принимать адекватные и

ответственные решения в проблемных ситуациях, выносить квалифицированные суждения, планировать и совершать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению поставленных целей. При определении соотношений понятий компетентность и компетенции мы основываемся на точке зрения академика РАО И. А. Зимней, которая представляет компетенции как некоторое внутреннее потенциальное, сокрытое психологическое новообразование (знания, представления, программы... действий, системы ценностей и отношений), которое затем выявляется в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений [1].

Изучение проблемы профессиональной компетентности сталкивает различные понятия – «квалификация», «профессиональное мастерство», «профессионализм», которые одними авторами отождествляются (В. Г. Пищулин, И. П. Смирнов и др.), другими – дифференцируются (В. И. Байденко, А. С. Белкин, Э. Ф. Зеер, В. А. Кальней, Е. В. Ткаченко, С. Б. Шишов и др.).

Квалификация в данной системе понятий представляет собой образовательную основу формирования и развития профессиональной компетентности. Подчеркивая ее включенность, мы рассматриваем квалификацию как отражение сформированности профессиональных компетенций. Профессиональная компетентность как способность личности самостоятельно и ответственно выполнять профессиональную деятельность включает такие уровни ее формирования как профессионализм и профессиональное мастерство. Профессионализм является показателем высокого уровня профессиональной деятельности, развития. Мы согласимся с мнением Э. Ф. Зеера, который считает, что основными уровнями профессиональной компетентности субъекта деятельности становятся обученность, профессиональная подготовленность, профессиональный опыт и профессионализм [2]. Профессиональное мастерство рассматривается как искусство и характеризуется творческим преобразованием профессиональной деятельности посредством интеграции в нее духовно-нравственной и интеллектуальной культуры. Взаимосвязь понятий «профессионализм» и



«профессиональное мастерство» представляет собой иерархию качественной степени самореализации личности в профессиональной деятельности.

Таким образом, профессиональная компетенция отражает квалификацию специалиста, профессиональная компетентность представляет собой более общее понятие и включает профессионализм и профессиональное мастерство как иерархические уровни профессионального самосовершенствования.

Вопрос общей структуры компетентности не имеет однозначного ответа в современной науке. Рассмотрение компонентного состава компетенции осуществлялось нами в рамках системного подхода. Компонентный состав компетенций базируется на когнитивном компоненте как основе формирования умений – т.е. операционно-технологического компонента, определяющего практическую реализацию умений. Мотивационно-волевой компонент является регулятором когнитивного и операционно-технологического компонентов и опосредуется аксиологическим, включающим систему ценностей, направленность личности. Аффективный компонент является сопровождающим относительно других компонентов и определяет степень эмоциональной удовлетворенности.

Системное рассмотрение профессиональной деятельности в рамках компетентностного подхода обуславливает выделение профессионально важных качеств личности. Относительно представленной структуры компетенции, качества личности составляют аксиологический компонент. Рассматривая профессионально важные качества как определенную совокупность черт и свойств, обеспечивающих высокую эффективность организации профессиональной деятельности, традиционно выделяют профессиональную направленность личности – комплекс психологических установок, мотивов как основных побудителей деятельности [3]. Рассмотрение профессиональной направленности смещает акцент на мотивационную сферу личности, что обуславливается ее потребностями, интересами, склонностями и стремлениями, определяющими внутреннюю профессиональную позицию.

Сформировавшаяся профессиональная позиция выражается в индивидуальном стиле деятельности.

Понятие профессиональной позиции более узкое, чем профессиональная направленность и отражает динамику профессионального становления, включая выработку отношения к профессии и к себе в профессии, принципов, правил поведения в профессиональной деятельности. Характеристикой профессиональной позиции специалиста является определенная устойчивая точка зрения на основные вопросы, касающиеся профессиональной деятельности, обеспечивающие вариант принятия решения профессиональных задач. Относительно структуры компетенции мы относим профессиональную позицию как тождественную мотивационно-волевому компоненту. Профессиональная направленность, включающая и профессиональную позицию, и профессионально важные качества, отражает интеграцию аксиологического и мотивационно-волевого компонентов.

Таким образом, компетенция, являясь внутренним потенциалом, сокрытым психологическим новообразованием, отражает квалификацию специалиста. Переходящая в актуальные, деятельностные проявления, профессиональная компетенция переходит в способность личности – компетентность, которая в условиях эффективной деятельности достигает высоких качественных уровней, характеризующихся профессионализмом и профессиональным мастерством. Профессиональная компетентность как интегральная характеристика включает профессиональные знания и умения, профессиональную направленность, включающую сформировавшуюся профессиональную позицию и личностные качества, обеспечивающие реализацию профессиональных функций и задач.

### **Литература**

- [1] Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
- [2] Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: Изд-во

Московского психолого-социального института, 2005. – 216 с.

[3] Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1977.

*Никонова Наталия Олеговна*

*Санкт-Петербургское бюджетное образовательное учреждение*

*«Педагогический колледж №8»,*

*г. Санкт-Петербург*

*ams-777@mail.ru*

## **СВОЕОБРАЗИЯ СУБКУЛЬТУРЫ ДЕТСТВА В ВОСПОМИНАНИЯХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА**

**Аннотация:** в статье рассматриваются особенности ценностей детской субкультуры в воспоминаниях обучающихся педагогического колледжа; анализируются изменения, которые произошли в восприятии ценностей детской субкультуры по прошествии 10 лет; приводится описание их высказываний о значимых для них ценностях детства.

**Ключевые слова:** субкультура, субкультура детства, ценности субкультуры.

Тема субкультуры определенной возрастной категории, является значимой проблемой в педагогике. Как указывает В.Т. Кудрявцев [1], каждая из возрастных категорий «осваивает в культуре лишь то, что соответствует её интересам, потребностям, духовным порывам» и создает на этой основе свою субкультуру со своей моделью поведения и специфическими ценностями. Поэтому педагогу необходимо хорошо знать особенности той или иной субкультуры, чтобы профессионально и грамотно осуществлять взаимодействие с её представителями.

В концепции В.Т. Кудрявцева, «детство» рассматривается как сфера самой человеческой культуры. Приобщаясь к культуре человеческого общества, ребенок решает две задачи: первая из них заключается в том, что им осуществляется культууроосвоение, вторая задача, которая решается ребенком

это – культуросозидание. Эти же задачи решаются и взрослым. Он обогащает и поддерживает опыт взаимодействия ребенка с культурой [1].

Рассматривая природу культуры детства, М.С. Каган выделяет в ней два начала, или два слоя. Первый слой - непосредственно субкультура детства: это среда, окружение, культурные формы, *создаваемые взрослым для ребенка*. Второй слой – проявление детской субкультуры, т.е. *формы и способы собственной деятельности ребенка*, формы общения в детском и взрослом сообществе, а также пространство *ценностей* ребенка [2]. Элементы детской субкультуры складываются под влиянием культуроосвоения и проявляются и в игре, и в детских вопросах, и в словотворчестве, и в детском философствовании и размышлениях, а также в рисунках и поделках, экспериментировании, коллекционировании «ценных» находок, «секретиках» и др.

Исследование кафедры дошкольной педагогики РГПУ им. А. И. Герцена, проводимое в 2008 году, было направлено на изучение «проблем дошкольного детства в поликультурном пространстве российских городов» [3]. Оно выявило характерные для современного ребенка черты, составляющие субкультуру детства нынешних дошкольников. Дети 5 – 6 лет высказывались в своих суждениях об интересе и предпочтениях в окружающем мире, о ценностях, которые были для них актуальны. Но это были предпочтения и ценности «здесь и сейчас», т.е. на момент беседы взрослых с детьми. Как указывает А.Г. Гогоберидзе, эти исследования не отражали «процесса постепенного продвижения и разностороннего роста этих явлений, протекающего во времени» [3].

Известно, что ценности представляют собой систему устойчивых ориентиров личности, направленных на окружающий мир и самого себя (В.А. Сластенин, Н.Д. Никандрова, П.Г. Щедровицкий и др.) Однако они меняются под воздействием многих факторов, в том числе и взросления. Поэтому нас интересовало, какие же категории ценностей сохранились в воспоминаниях молодых людей о своем детстве, какие из них стали самыми яркими, по прошествии 10 лет, каковы субъектные основания этих ценностей,

какие события, образы окружающего мира запечатлелись, «впечатались» (Н.Ф. Голованова), как эмоционально переживаемые [4]. Для нас было важно, какие моменты из воспоминаний о детстве видятся и переживаются сегодня молодыми людьми как ценности, ценностные отношения, или просто важные традиции взаимоотношений между ними и другими людьми.

Для решения этой задачи, девушкам (15-17 лет), обучающимся в педагогическом колледже № 8 г. Санкт-Петербурга, было предложено написать «Эссе - размышление-воспоминание» о своем детстве, рассказать об элементах субкультуры детства, которые представляются значимыми и ценными именно в их детском опыте.

Анализ 50 эссе-сочинений высветил ценности детской субкультуры, часто не рассматриваемые в качестве самых главных и значимых, как детьми, так и взрослыми в период детства, но которые влияют на интересы развивающейся личности, становления ее отношения к миру и с миром.

Результаты анализа сочинений показали, что во всех работах преобладает эмоциональное воспоминание-представление о детстве, как *«беззаботное, счастливое, яркое, радостное»*. *«Конечно, в детстве есть какие-нибудь огорчения, обиды, печали, но они так быстро проходят, что кажется, детство состоит из светлых ярких красок, цветов и счастья»*.

Во многих сочинениях подчеркивается осознание того, что тогда было другое, особое, детское восприятие мира: *«маленькие видят и реагируют на мир по-другому»*, *«в детстве все иначе: смех звонче, эмоции искреннее, ты видишь только яркую палитру красок и никаких темных пятен»*.

Часто высказывается суждение, что в детстве *«нет никаких проблем, забот, обязанностей»*, *«можно спать сколько хочешь, играть весь день, смотреть мультики»*. Видимо это взгляд молодежи, загруженной «сегодняшними» проблемами.

Практически во всех сочинениях подчеркивается важность *окружения родными и близкими, их любовь*. Во многих сочинениях это звучит, как призыв к взрослым не забывать, что дети нуждаются в любви, это их *потребность* и

она должна быть удовлетворена: «...нужны любящие тебя всем сердцем родители, чтобы детство было счастливым», «...нужны не только конфеты и игрушки, праздники и подарки, но ещё нужна любящая семья – мама, папа, бабушка».

Общение с родными, отношения с ними воспринимается как особая ценность: «Я никогда не забуду тепло маминой руки, когда мама забирала меня вечером из садика и вела домой, держа при этом меня за руку...», «Детство – это вся семья вместе, это мамы сказки на ночь, это папа, который учил меня кататься на велосипеде, это лето у бабушки и дедушки в деревне...», «Пред тем как лечь спать, мама читала сказки. Я до сих пор храню эту книжку, и каждый раз, когда вижу её, я вспоминаю это время».

Некоторые девушки в своих сочинениях вспоминают об интересе к творческим поделкам. Но эти воспоминания опять же проходят через призму совместной деятельности с родителями: «Я любила рисовать и делать разные поделки. Вечером, после садика, мы ходили с мамой в парк и собирали материалы для поделок», «Мы с мамой и папой вместе рисовали березку под снегом, а снег делали из соли, создавали новогодние елочки, а потом с такой радостью я несла их в детский сад», «В детстве у меня было много паззлов, мама каждый вечер усаживалась со мной, и мы их собирали».

Такие многочисленные высказывания о значимости общения с родными вызывают вопрос, это просто счастливые моменты детской жизни, или это недостаточно удовлетворенная потребность в любви близких и общении с ними?

Значительное место в работах занимают воспоминания девушек об играх с братьями и сестрами, чаще старшими. Одним из мотивов этих воспоминаний выступает их умение организовывать игры и придумывать новые: «Я помню, как мы с братом играли в «прятки» или «войнушку», «катались на велосипеде», «Я играла с двоюродными братьями и сестрами в те же игры что и в детском саду, но еще они могли показать новые развлечения и усовершенствование старых игр».

В некоторых эссе присутствует восторженное воспоминание о классическом разновозрастном детском сообществе, которое образовывалось обычно летом. Девушкам, которым посчастливилось в детстве окунуться в него, пишут следующее: *«Летом на даче было много ребят, и мы все играли большой веселой компанией», «Мы с ребятами выбрали место, его называли «полянка», там мы собирались с утра и играли до самого вечера, уходя домой лишь пообедать. Народу было много, дети разных возрастов собирались вместе. Все вокруг было наполнено детским смехом», «Около речки были «тарзанки» и качели, мы там все собирались с друзьями и катались по очереди».*

Особое внимание хочется обратить на то, что в работах учащихся практически отсутствуют воспоминания об игровой деятельности в детском саду. Только в двух сочинениях есть упоминание об играх в «дочки-матери». О том, что дети в наших детских садах играют, сомнений нет. Но, видимо игры проходят «бледно», в них мало творчества, поэтому они не остались в памяти, как значимое событие.

Достаточно ярко отразилась избирательная любовь к определенной игрушке: *«Моя плюшевая собака, она была очень мягкой на ощупь, поэтому в грустные минуты я обнимала её», «Моя обезьянка уже была грязной, оттого, что я таскала её везде с собой, но я не хотела с ней расставаться», «Брать собачку в поездку было трудно, но засыпать без щенка было довольно тяжело».* Как «опредмеченное» воспоминание о детстве, звучат высказывания: *«Мой мишка до сих пор лежит у меня на кровати».*

Природа как ценность, занимает незначительное место в воспоминаниях обучающихся, но там, где о ней говорится, она преподносится как описание эмоционально-эстетического переживания детской жизни: *«...на даче у бабушки было мое укромное место, где я любовалась деревьями, стоящими передо мной, зеленью, которая полностью меня окружала. В те моменты мне не хотелось ни бегать с ребятами, ни играть, а хотелось сидеть и любоваться тем, какая красивая природа вокруг меня», «... я очень любила цветы. Рядом*



*было поле, и я ходила туда собирать полевые цветы, наблюдала за тем, как в зависимости от летнего месяца меняется цвет поля, какие растения начинают распускаться, а какие вянут».*

*Интерес к животным описывался, часто, как проявление «детского гуманизма» (Т.А. Маркова): «У нас был кот, которого мы одевали в кукольные одежды, но он почему-то убегал», «Вместе с ребятами, которые жили на соседних улицах, мы находили котят и пытались незамедлительно приютить их у себя». «...я очень любила соседскую собаку Ладу. При виде меня, она приветливо виляла хвостом, подбегала и облизывала мои руки...»*

*В сочинениях встречается вера в чудеса, как яркое воспоминание и желание сохранить это детское ощущение чуда: «Самое яркое – это воспоминание о елке. Я испытывала счастье, наряжая елку и ожидая Деда Мороза. Особенно мне нравилось новогоднее утро, когда меня ждали под ёлкой подарки. Я и сейчас продолжаю загадывать желания, писать их и класть под ёлку».*

*В воспоминания девочек изредка звучит желание быть похожим на героев из сказок, фильмов: «Мы мечтали быть похожими на сказочных персонажей», «Можно было вообразить себя кем угодно и создавать волшебные миры», «На прогулке мы вживались в роли из фильма «Гостья из будущего» и устраивали погони».*

*В некоторых сочинениях правомерно, как яркое, высказывалось желание стать взрослым: «Я часто любила представлять будущую себя: какая я вырасту, кем стану, и примеряла на себя разные роли...», «В детстве мне все время хотелось стать взрослой и увидеть другую жизнь».*

*К сожалению, только в двух сочинениях отразилась радость от трудовой деятельности. Видимо это результат снижения трудовой направленности детей в нашем обществе: «В деревне мне нравилось кормить поросят, кур, коров, а ещё ухаживать за огородом и смотреть, как растут овощи, фрукты, ягоды», «Утром я помогала кормить рыбок, поставить другую дату и погоду в календаре и накрыть на стол к завтраку».*

Таким образом, полученные данные позволили увидеть и лучше понять проблему ценностей детской субкультуры, *не всегда лежащих на поверхности, а высветившихся* со временем и, следовательно, *значимых для становления и развития личности ребенка.*

Некоторые воспоминания из детства сегодня переживаются молодыми людьми как яркие ценности, потребности, которые связаны, часто, с тем, что *«этого было мало, не хватало, поэтому так запомнилось»* (из устного высказывания учащихся), т.е. с недостаточным удовлетворением детских потребностей в любви, игровом творчестве, членстве в детском обществе, общении с родными, потребностей в новых впечатлениях и освоении новых деятельностей.

Осознание значимости данных ценностей субкультуры детства, позволят учесть их в дальнейшей педагогической деятельности.

### Литература

- [1] Кудрявцев В.Т. Освоение культуры - творческий процесс. //Современное дошкольное образование. №1, 2008
- [2] Каган М.С. Философия культуры. СПб., 1996.
- [3] Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А. Теоретико-методологические подходы к проблеме исследования проблем дошкольного детства в поликультурном пространстве изменяющейся России. //Исследование проблем дошкольного детства в поликультурном пространстве Российских городов: результаты межрегионального исследования. Монография. СПб., РГПУ им. А. И. Герцена, 2009
- [4] Голованова Н.Ф. Социализация как общественное явление. Понятие социализации. //Общая педагогика. СПб., «Речь», 2005.

*Редько Зоя Борисовна*

*Московский педагогический государственный университет,*

*г. Москва*

*zredko@yandex.ru*

## **КАК ПОДГОТОВИТЬ ДОШКОЛЬНИКА К ОБУЧЕНИЮ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ**

**Аннотация:** в статье рассматриваются проблемы подготовки ребенка к обучению в школе, приводится характеристика понятия «задача», описываются условия дошкольной работы по освоению элементарных математических представлений без форсирования программы начального образования; представлены учебные задания, являющиеся средством дошкольной подготовки.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, подготовка дошкольника к обучению математике, целостное развитие личности.

На современном этапе развития образования проблема подготовки ребенка к обучению в школе актуальна как никогда. Об этом свидетельствуют стратегические документы, определяющие роль и место дошкольного образования: Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг. и многие другие.

Решением проблемы занимаются психологи, педагоги, методисты дошкольного образования. Сегодня вниманию ДООУ предлагается более 15-ти программ, разработанных ведущими специалистами в области дошкольного образования, каждая из которых в той или иной мере обеспечивает развитие, воспитание и обучение дошкольников. Однако не редки ситуации, когда на занятиях с дошкольниками откровенно форсируются отдельные вопросы, например, начального математического образования, что объясняется

постоянно усложняющимся содержанием школьного образования и прежде всего – начального математического. Но этот аргумент не вполне убедителен: современное содержание начального образования «не требует от ребёнка и половины тех знаний, которыми его «нагружают» в дошкольном возрасте» [1].

Одним из таких «сложных» вопросов является решение задач. Традиционно считается, что, если школьник знает математику, он умеет решать задачи. А ещё известно, что дела с решением задач в начальной школе обстоят, скажем так, не вполне удовлетворительно.

Так что же можно сделать в детском саду, чтобы в школе наш ученик чувствовал себя увереннее и не только при решении задач?

Строго говоря, любое математическое задание можно считать задачей, выделив в нём условие (сведения об известных и неизвестных величинах) и требование (указание на то, что нужно найти) [2]. Каждое из следующих заданий является задачей.

Поставь знаки < или >, чтобы получились верные записи: **3...5; 8...4.**

*Условие задачи – числа 3 и 5, 8 и 4. Требование – сравнить эти числа.*

Реши уравнение:  **$x + 4 = 9$**

*Условие – уравнение. Требование – решить его, т.е. найти такие значения  $x$ , чтобы получилось верное числовое равенство.*

Для выполнения каждого требования применяется определённый метод или способ действия, в зависимости от которого выделяют различные виды задач: арифметические, геометрические, комбинаторные и т.д.

Понятие «решение задачи» можно рассматривать с различных точек зрения: решение как результат и решение как процесс нахождения этого результата. Этапы решения задачи (1) анализ задачи, 2) поиск и составление плана решения задачи; 3) осуществление плана решения задачи; 4) проверка решения задачи) [3] актуальны для ученика, овладевшим достаточным запасом умений и навыков, необходимых для решения задач.

Но если речь идет о младшем школьнике, которому предстоит познакомиться со структурой задачи, осознать способы ее решения, понять, как

нужно действовать в том или ином случае, то и педагогам, и методистам крайне важно различать понятия: «решение задач» и «обучение решению задач». Именно обучение – как специально организованный процесс, основанный на определённых методах, формах и приёмах организации учебной деятельности младшего школьника.

Попытаемся представить, что нужно знать ребенку и о чем ему следует иметь представление, чтобы решить следующие задачи.

*На дереве сидели птички. Сначала с дерева улетело 5 птичек, потом 3. Сколько птичек улетело с дерева?*

*На дереве сидели птички. Сначала с дерева улетело 5 птичек, потом 3. На сколько меньше стало птичек на дереве?*

Безусловно, необходимо уметь читать на уровне навыка, т.е. понимать смысл текста, понимать требование задания и смысл арифметических действий (надо же будет выбирать либо сложение, либо вычитание), строить рассуждения в форме связи простых суждений и выполнять действия анализа, синтеза, сравнения, т.е. овладеть простейшими логическими операциями.

Иными словами, решение каждой из приведенных задач требует определенных умений, которые не могут появиться за неделю и даже за месяц. Это целенаправленная, кропотливая и длительная работа, в течение которой школьник приобретает опыт семантического и математического анализа текстовых задач, учится выявлять взаимосвязи между условием и вопросом, данными и искомыми и представлять эти связи в виде схематических и символических моделей.

При таком подходе у младшего школьника формируются обобщенные умения: читать задачу, выделять условие и вопрос, устанавливать взаимосвязь между ними, осознанно использовать математические понятия при выборе арифметических действий для ответа на вопрос задачи.

Очевидно, что перечисленные умения формируются в начальной школе. И их перенос в дошкольную подготовку не только не нужен, но даже вреден! Важно подчеркнуть принципиальное положение: ни в коем случае не

форсировать в детском саду программу начального математического образования.

Проводя дошкольную подготовку, не следует перегружать детей математической терминологией и символикой (названия компонентов и знаки арифметических действиях) и тем более не стоит знакомить детей с задачей и её структурой, ориентируясь при этом на школьные учебники. Известный отечественный хирург Н.М. Амосов исследовал проблему развития детей и установил, что закон сохранения энергии одинаково действует как в ребёнке, так и в природе: раздувая в нём одно, угнетаем другое. При перегрузке мозга абстрактными знаниями, оторванными от его повседневной деятельности, ребёнок страдает. [4] Причина в том, что мозг малыша не готов к восприятию и переработке большого объёма информации, ему не предназначенной. Преждевременное «натаскивание» создаёт стрессовые ситуации, переутомляет дошкольников, т.к. не соответствует их возрастным психологическим особенностям.

В то же время подготовить дошкольника к обучению математике и, в частности, к обучению решению задач в стенах детского сада, – вполне возможно. В этот период можно научить детей:

выполнять действия в соответствии с инструкцией задания;

использовать последовательностью слов-числительных для счёта;

использовать знак-цифру, называть её, а также использовать для обозначения определенного количества предметов;

описывать выполненные действия (что было сделано и в какой последовательности);

находить допущенную ошибку и исправлять её;

слушать ответ другого ребёнка и вежливо реагировать на неверные высказывания, корректируя их.

Все вышеперечисленное является своеобразным пожеланием для создания комфортных для каждого ребенка дидактических условий, которые позволят ему в большей или меньшей степени подготовиться к начальной

школе. К дидактическим условиям относится комплекс способов, методов, форм и приемов, создаваемый педагогом ДОУ на основе предметного содержания дошкольной математической подготовки, собственного опыта и методического мышления.

Житейский опыт шестилетнего ребёнка содержит бытовые представления о различных свойствах предметов и объектов окружающего мира, однако научность в подобных представлениях вряд ли присутствует.

Выравнивание стартовых возможностей ребят к моменту их вступлению в предметное школьное обучение, формирование предпосылок для овладения малышами приёмов умственных действий и продвижение каждого дошкольника по пути расширения его математических представлений – вот цели математической подготовки в дошкольном возрасте.

Ее средством являются учебные задания, специально подобранные в соответствии с особенностями умственного и психического развития дошкольника и способствующие его подготовке, в том числе и к обучению решению задач.

Приведём примеры аналогичных учебных заданий [5].

**23.** Сколько насекомых на каждой картинке? Соедини линией картинку с цифрой.

1 2 3

Выполнение данного задания создает условия для произвольного запоминания слов числительных, осознанного использования цифры как знака числа, расширяет представления о порядковых и количественных числительных (без использования терминов). Подсчитывая число насекомых на каждой картинке, дети соединяют их линией с цифрой и обнаруживают отсутствие карточки с цифрой 4.

Дети выбирают эту карточку из предложенных педагогом. В итоге каждая картинка оказывается соединенной с какой-либо цифрой. Так у ребёнка формируется основа представления о числе как о результате счёта.



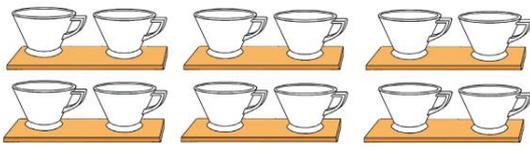
**24.** На столе стоят чашки разного цвета.



1) Представь, что ты взял две чашки. Какого цвета могут быть эти чашки? Раскрась их.



2) Покажи на рисунке, как ты можешь по-разному расставить каждую пару чашек на полке.



В процессе выполнения задания, содержащего элементы комбинаторики, дети осваивают приёмы умственных действий, развиваются их произвольное внимание и образное мышление.

Возможные варианты размещения объектов анализируются в ходе предметных действий, сопровождающих работу с каждым заданием. В свою очередь, подобные упражнения легко вплетаются в канву дидактических игр, обеспечивая не только развитие мышления, но и рост познавательного интереса дошкольников.

Не секрет, что ребёнок достигает максимальных результатов в своем развитии только тогда, когда педагог, ориентируясь на приоритеты в обучении и воспитании, учитывает особенности (возрастные и психические) каждого своего подопечного и, как следствие, в соответствии с ними проектирует и осуществляет образовательную деятельность. Учитывает не на словах, а на деле! А это значит, что для **каждого** ребёнка педагог создает дидактические условия, учитывающие его индивидуальность и особенности мышления, памяти, внимания и т.д.

Полагаем, именно это положение отражает ведущий принцип современного дошкольного образования – создание условий для целостного развития личности ребёнка.

#### Литература

[1] Ступеньки детства: Программа-концепция для педагогов и родителей по

организации развивающего и воспитывающего обучения дошкольников / Н.М. Коньшева, О. И. Бадулина, М. В. Зверева; под ред. проф. Н. М. Коньшевой. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2007.

[2] Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе. Развивающее обучение / Пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2009.

[3] Стойлова Л. П. Теоретические основы начального курса математики: учебное пособие для студентов учреждений СПО. – М.: Издательский центр «Академия», 2014.

[4] Попова С. В., Истомина Н. Б. Методические рекомендации к тетрадям «Математическая подготовка детей старшего дошкольного возраста». Пособие для педагогов дошкольных учреждений, учителей начальных классов и родителей. / Попова С. В., Н. Б. Истомина. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2011.

[5] Истомина Н.Б. Математическая подготовка детей старшего дошкольного возраста. Тетрадь для дошкольников. Ч.1. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2010 и позже.

*Рублевская Елена Анатольевна,*

*Суэта Илья Леонидович*

*Белорусский государственный педагогический университет*

*им. Максима Танка,*

*г. Минск*

*strecha.elena@mail.ru*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОЦЕНОЧНЫХ СУЖДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДНЫМ РЕСУРСАМ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация:** в статье акцентируется внимание на актуальность проблемы воспитания бережного отношения к природным ресурсам, раскрывается значение оценочных суждений педагога в работе с детьми дошкольного возраста, характеризуются условия оптимизации процесса воспитания бережного отношения к природным ресурсам детей старшего дошкольного возраста посредством оценочных суждений педагога

**Ключевые слова:** бережное отношение; природные ресурсы; оценочное суждение; дети дошкольного возраста.

Актуальность проблемы ресурсосбережения и связанной с этим проблемы сохранения климата не вызывает сомнений. Устойчивое развитие страны и цивилизации в целом возможно лишь при условии широкого распространения ресурсосберегающих технологий и бережного отношения к природным ресурсам в быту. Успех решения обозначенной проблемы может быть обеспечен, если приоритетом всех людей, каждого человека в отдельности будет стремление беречь природные ресурсы. Поэтому так важно воспитывать культуру ресурсосбережения у детей. Дошкольное детство – период наиболее интенсивного познавательного развития личности, что является наиболее благоприятным для формирования осознанного отношения к явлениям

окружающей действительности. Поэтому перед взрослыми стоит важная задача: воспитать новое поколение, которое, будет понимать важность бережного отношения к природным ресурсам [1, с.77].

Однако эффективность педагогического воздействия на ребенка в этот период зависит от оптимального выбора методов и средств образовательной работы, которых сегодня очень много. Тем не менее, в каждом из них обязательно присутствует общий компонент – оценка. [2]

В своем исследовании мы предположили, что воспитанию бережного отношения к природным ресурсам у дошкольников может способствовать использование оценочного суждения педагога.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что разрабатываются разные аспекты проблемы воспитания бережного отношения к природным ресурсам. Необходимость экономического воспитания на этапе дошкольного образования отмечают в своих исследованиях многие отечественные педагоги (Л.И. Галкина, Л.А. Голуб, Л.Д. Глазырина, М.Ф. Грищенко, Е.А. Курак, Н. Селиванова, А.А. Смоленцева, А.Д. Шатова). Методика формирования культуры ресурсопотребления и ресурсосбережения подробно раскрывается в работах С.Д. Галкиной, Е.В. Глущенко, Л.Б. Климкович, И.П. Рословцевой. Однако ни педагогическая оценка, ни оценочные суждения сверстников предметом исследования данной проблемы не были.

Потребность в признании, в социальном одобрении детерминирует социальную, познавательную, творческую активность, служит важнейшим механизмом социального развития личности ребенка, стимулирует его стремление к достижениям. Потребность в признании, на наш взгляд может быть удовлетворена через систему оценочных суждений в процессе общения и деятельности. Именно оценочные суждения способствуют интериоризации социально значимых норм и правил в лично значимые для субъекта.

Исходя из актуальности проблемы, ее социально-педагогической значимости, нами была сформулирована цель нашего исследования -

теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективные условия использования оценочного суждения в процессе воспитания бережного отношения к природным ресурсам у детей старшего дошкольного возраста.

Оптимизация процесса воспитания бережного отношения к природным ресурсам детей старшего дошкольного возраста посредством оценочных суждений педагога предполагает соблюдения следующих условий:

- использование педагогом в работе с дошкольниками разных видов оценочных суждений, которые различаются, с нашей точки зрения, по направленности (прямые, опосредованные, косвенные); по содержанию (конкретные, неопределенные); по выполняемым функциям (констатирующие, ориентирующие, стимулирующие); по временной направленности (ретроспективные, прогностические); по характеру воздействия (положительные, отрицательные);

- содержание и вид оценочных суждений педагога должен учитывать уровень сформированности бережного отношения к природным ресурсам детей старшего дошкольного возраста:

- 1) для воспитанников с высоким уровнем сформированности бережного отношения к природным ресурсам следует использовать положительные оценочные суждения только в тех случаях, когда ребенком были затрачены определенные усилия. Для этого на первых этапах целесообразно использовать косвенную педагогическую оценку, а затем прямую констатирующую и предвосхищающую оценку старания ребенка, проявления им усилий.

- 2) для воспитанников со средним уровнем сформированности бережного отношения к природным ресурсам следует использовать косвенную оценку, которая, прежде всего, связана с оцениванием отношения к природным ресурсам персонажей экологических сказок, мультипликационных произведений, специально придуманных ситуаций, что ведет к пониманию детьми важности соблюдения норм и правил использования природных ресурсов. Так же в работе с данной категорией воспитанников следует использовать прямую прогностическую оценку деятельности ребенка и

положительную констатирующую оценку сформированных умений и навыков бережного взаимодействия с природными ресурсами.

3) для воспитанников с низким уровнем сформированности бережного отношения к природным ресурсам следует использовать косвенные и предвосхищающие оценки для формирования и закрепления представлений об использовании природных ресурсов человеком; положительные прогностические оценки для стимулирования эмоционально положительного отношения к деятельности; ориентирующие ретроспективные оценки для выработки необходимых умений и навыков использования природных ресурсов;

- включение бережного отношения к природным ресурсам в систему ценностных ориентаций детского коллектива;

- инициирование с помощью оценочных суждений педагога оценки сверстников. Позитивный эффект на воспитание у дошкольников бережного отношения к природным ресурсам оказывает организация оценочной деятельности сверстников в группе детского сада. Мнение значимого для ребенка сверстника является для старшего дошкольника иногда более значимым, чем мнение воспитателя;

- посредством оценочных суждений удовлетворение у каждого ребенка потребности в признании, социальном одобрении.

### Литература

[1] Чабаненко Л. Воспитание основ энергоресурсосбережения / Л. Чабаненко // Пралеска. – 2015. – № 6. – С. 77-80.

[2] Едакова И.Б. Роль педагогической оценки в воспитании ребёнка / И.Б. Едакова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2009. – № 2. – С. 12-15.

[3] Данилина Т. А. В мире детских эмоций: Пособие для практических работников ДОУ / Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. М. Степина. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 160 с.

*Солнцева Ольга Викторовна,*

*Езопова Светлана Александровна*

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А. И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

*sololv@mail.ru*

*esal@mail.ru*

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРАКТИК ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ**

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема проектирования практик воспитания дошкольников. В качестве ведущих практик воспитания выделены детская игра и детское чтение, раскрыт потенциал их организации в качестве практик воспитания. Охарактеризовано современное состояние детской игры и детского чтения, а практике работы дошкольной образовательной организации.

**Ключевые слова:** воспитание, практика воспитания, детская игра, спонтанная игра, детское чтение.

Актуальность проблемы обусловлена современной образовательной ситуацией, в которой воспитание детей рассматривается как стратегический общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества и ведомств на федеральном, региональном и муниципальном уровнях, требуется обновление воспитательного процесса в системе общего и дополнительного образования на основе оптимального сочетания отечественных традиций, современного опыта, достижений научных школ, культурно-исторического, системно-деятельностного подхода к социальной ситуации развития ребенка [1].

За последние десятилетия в стране произошли существенные изменения в социокультурной ситуации, которые оказывают влияние на систему

образования. Россия стала открытой страной, произошли изменения в структуре общества и особенностях его функционирования, в потреблении товаров и услуг. Страна нуждается в людях, которые способны проявить самостоятельность, инициативу, способность делать выборы и принимать ответственность. Воспитание и развитие данных качеств начинается с дошкольного детства.

В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (от 29 мая 2015 г. № 996-р) особо подчеркивается значимость игровой деятельности и практик чтения для решения задач воспитания подрастающего поколения. В профессиональном стандарте «Педагог» воспитательная деятельность рассматривается как важнейшая трудовая функция педагога, реализация которой тесно связана с реализацией воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка. Трудовые действия воспитателя ДОО связаны с активным использованием не директивной помощи и поддержки детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности, созданием широких возможностей для развития спонтанной игры детей, в том числе обеспечением игрового времени и пространства, использования потенциала детского чтения.

Общепризнано, что ведущими практиками воспитания детей дошкольного возраста выступают детские виды деятельности, в которых ребенок проявляет себя как носитель субъектности. Особое значение среди детских видов деятельности принадлежит спонтанной игре (термин Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования). Спонтанная игра может рассматриваться как игра, идущая от самого ребенка, от его собственной, но при этом обогащенной культурным опытом, инициативы. Именно такая игра имеет наибольшую педагогическую ценность [2]. Одно из условий ФГОС дошкольного образования - это «поддержка спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства» [3]. Изменения социокультурной ситуации оказали



влияние как на саму спонтанную игру (далее по тексту – игру), так и на особенности ее организации педагогами:

Претерпело изменения детское игровое сообщество, оно стало преимущественно одновозрастным, что затрудняет передачу культуры игры от поколения к поколению и приводит к существенному снижению уровня развития этой деятельности у детей.

Изменилось содержание детской игры, утрачивают актуальность для решения задач воспитания и развития ребенка традиционно бытующие в дошкольных образовательных организациях игровые темы, так как из них «уходит» аспект социальных отношений (так, например, магазин превратился в гипермаркет и социальные отношения людей представлены там минимально, поэтому игра в «Магазин» утрачивает социальные аспекты, становится все более предметной по содержанию).

Изменился предметный мир детской игры, он стал «миниатюрой» взрослого мира, что, с одной стороны характеризует специфику индустрии игрушек, но, с другой стороны, оказывает тормозящее влияние на становление игры, так как препятствует развитию воображения и фантазии, ставит ребенка в позицию «обладателя» игрушки, но не игрока – носителя социальной роли.

Обозначенные выше вызовы, обусловленные изменением социокультурной ситуации, обусловили трудности, которые испытывают педагоги в поддержке детской игры - выборе содержания, в котором ярко представлены социальные роли, создании предметно-игровой среды, использовании способов, общения с детьми иницирующими игру.

Игра становится практикой воспитания, когда осуществляется ее поддержка, происходит обогащение содержанием, отражающим социальные отношения и роли, развитие мотивационной и операциональной сторон деятельности. В этом случае игра способствует развитию у детей подлинной инициативы и самостоятельности, становлению детского сообщества, в котором складываются взаимоотношения и опыт взаимодействия дошкольников, произвольность поведения и мотивация. В игре идет

присвоение детьми социокультурных ценностей общества, их принятие, проживание и осмысление детьми, превращение ребенка в сознательный субъект своей жизни.

Современная социокультурная ситуация характеризуется быстрым развитием науки и техники, требует от человека различных интеллектуальных качеств. Следствием этого является ранняя интеллектуализация образования дошкольников, их погружение в основы наук, повышенное внимание к специальной школьной готовности. Одна из значимых практик воспитания – организация детского чтения обедняется содержательно и организационно. Видоизменяющейся социокультурной ситуации существенно обновляется рынок современных отечественных и переводных детских книг, представлены произведения, направленные на приобщение детей к ценностным основам жизнедеятельности, ориентированные на ребенка XXI века, его жизнь и мировосприятие. Обновленный репертуар детской литературы незначительно представлен в дошкольных образовательных организациях, что существенно снижает воспитательный потенциал образовательного процесса. Современная детская книга, отражая изменения социокультурной ситуации, несет в себе в широкий художественно-эстетический и социально-личностный контексты, вводит ребенка в эти контексты за счет процессов сопереживания и содействия (опосредованно). Ребенок в воображаемом плане примеряет на себя роли персонажей произведений, осуществляет идентификацию с ними как процесс неосознаваемого отождествления человеком себя с теми или иными героями, воспринимая при этом свойственные им образцы поведения, стиль жизни, что позволяет рассматривать детское чтение как практику воспитания дошкольников, которая требует особой организации.

Важно подчеркнуть, что игра и детское чтение являются взаимодополняющими видами деятельности ребенка, так как чтение способно существенно обогатить содержание детской игры, а игра, в свою очередь, способствует присвоению ценностного содержания литературного произведения.

Анализ особенностей современного дошкольного образования позволяют выявить ряд противоречий, которые сложились в практике воспитания дошкольников.

Контент-анализ публичных отчетов руководителей дошкольных образовательных организаций показывает, что наибольшие проблемы у педагогов вызывает воспитание у детей инициативы, самостоятельности, ответственности, способности делать выбор, развитие собственной мотивации детей в различных видах деятельности. Воспитательная деятельность в детском саду направлена на решение задач воспитания в узком смысле этого термина (например, воспитание вежливости, культуры поведения, способности помогать и пр.). Воспитание осуществляется в основном в форме отдельных проектов и мероприятий («Добропочта», «День вежливости», «Неделя заботы о природе», «Остров дружбы» и др.). Не отрицая важности и значимости накопленного опыта работы по решению задач воспитания детей, необходимости привнесения взрослыми социально-значимых мотивов жизнедеятельности детей, следует подчеркнуть, что их выбор часто носит случайный характер. Осуществление воспитания в детском саду как создания условий для позитивной социализации ребенка, личностного развития вызывает у педагогов трудности.

Общепризнанным является положение об игре как о ведущем виде детской деятельности и основной форме реализации задач образования детей дошкольного возраста. При этом наблюдается замена игры как детской деятельности игровыми формами обучения, уход игры из образовательного процесса ДОО. По данным Е.О. Смирновой [4] тот уровень игры, который полвека назад считался возрастной нормой для старших дошкольников в настоящее время является исключением (2016), исследования Е.В. Трифоновой (2017) свидетельствуют о том, что в играх современных детей отсутствует развитая структура данной деятельности [5].

Организация детского чтения носит эпизодический характер в режиме дня дошкольной организации, что оказало влияние на подбор и использование

произведений детской художественной литературы для решения «прикладных» задач: развития устной речи (через пересказ), формирования представлений о правильном (нравственном) поведении, «проработке» знаний о каком-либо конкретном явлении окружающего мира в соответствии с текущей темой планирования, заметно снижение способности детей к восприятию ценностно-смысловых основ литературных произведений.

Тенденции спада игры и детского чтения в детском саду противоречат усиливающемуся интересу к данным практикам у родителей детей дошкольного возраста и организаций неформального образования. Об этом свидетельствует появление многочисленных площадок «спонтанной игры» (движение, начатое Е. Бахотским), которые специально собирают детей для свободных (творческих) игр (например, «Культура игры. Свободная игра», «Дом Гнома», «Каштан», «Апельсин» и др. в Санкт-Петербурге). В социальных сетях представлены многочисленные группы родителей, где они обмениваются впечатлениями от новинок детской литературы, публикуются рекомендации по практикам детского чтения. Намечается опережение компетентности родителей в практиках детской игры и чтения по сравнению с компетентностью педагогов. При этом несомненно, что лидирующие позиции должны остаться за системой дошкольного образования, а компетентность педагогов требуется развивать опережающими темпами.

Таким образом, поддержка детской игры и организация детского чтения могут выступать как важнейшие, дополняющие друг друга, практики воспитания детей дошкольного возраста в условиях детского сада. Реализация указанных практик воспитания требует исследования потенциала их использования в изменяющейся социокультурной ситуации, проектирования способов поддержки детской игры и организации детского чтения, обновления содержательного репертуара детской игры и чтения, способов взаимодействия педагогов с детьми в условиях данных практик воспитания, установления интегративных связей между детской игрой и чтением в образовательном

процессе, проектирования предметного наполнения среды дошкольной образовательной организации с учетом происходящих изменений.

### Литература

- [1] «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» от 29 мая 2015 г. № 996-р) // <http://government.ru/docs/18312/> // Дата обращения: 14.03.2019 г.
- [2] Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1: Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с. С.232.
- [3] Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования". <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>. Дата обращения: 14.03.2019 г.
- [4] Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании // Электронный журнал «Психологическая наука и образование» [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru/) / ISSN: 2074-5885, 2016.
- [5] Трифонова Е.В. Детская игра с позиции взрослого и ребенка: непересекающиеся Вселенные или долгий путь навстречу? // Детский сад: теория и практика. Научно-методический журнал. 2017, № 6. С. 6-21.

**Солнцева Ольга Викторовна**

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А.И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

***sololv@mail.ru***

**Смольникова Светлана Геннадьевна**

*Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение*

*детский сад общеразвивающего вида №8*

*Адмиралтейского района Санкт-Петербурга*

***5719539@mail.ru***

**Семенова Людмила Юрьевна**

*Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение*

*детский сад №58 компенсирующего вида*

*Петроградского района Санкт-Петербурга*

***det.sad-58@mail.ru***

## **ОБНОВЛЕНИЕ ФОРМАТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЖИМНЫХ МОМЕНТОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С УЧЕТОМ ДЕТСКОЙ СУБКУЛЬТУРЫ**

**Аннотация:** в статье дана характеристика содержания модели обновления форматов образовательных режимных моментов в детском саду. Охарактеризованы основные признаки детской субкультуры. Представлены варианты новых форматов образовательных режимных моментов.

**Ключевые слова:** образовательный режимный момент, формат режимного момента, клуб по интересам, культурные практики.

Федеральный Государственный образовательный стандарт нацеливает педагогов на организацию образовательного процесса с учетом интересов детей дошкольного возраста. Интересы дошкольников максимально проявляют себя в

детской субкультуре. Анализ понятия «детская субкультура» свидетельствует о том, что это универсальный механизм социализации ребенка, так как именно она максимально способствует естественному включению ребенка в систему социальных связей и отношений, в ходе которого он познает мир сверстников, взрослых и имеет возможность транслировать окружающим свой собственный внутренний мир, а также удовлетворять потребность в самостоятельности и активности. Дети дошкольного возраста транслируют субкультуру через игру, продуктивную деятельность и речевое творчество (Н.В. Иванова [1], Е.Е. Клопотова [2], Т.И. Попкова [3]).

В большинстве исследований отмечаются две основные проблемы современной детской субкультуры: отсутствие времени и пространства для ее проявления; обеднение ее содержания.

Детская субкультура может быть объектом культивирования и развития в специально организованных формах взаимодействия взрослых с детьми. В данных целях используется целая палитра педагогических средств (обсуждение литературного произведения педагогом с детьми, рисование, лепка, обыгрывание сказочных сюжетов, словесное творчество, восприятие музыки, ознакомление с предметами народного прикладного искусства и др.), которые ставят проблемы ценностного определения в социальном мире. (Т.И. Алиева, Н.В. Иванова) [1, 4].

Субкультура детства способна в большей степени полно и разносторонне показать социокультурную природу детства, раскрыть особенности картины мира ребенка (В.Т. Кудрявцев) [5].

Режимные моменты (термин, используемый как в психолого-педагогических, так и медицинских исследованиях) понимаются как относительно обособленные по временным характеристикам и направленности эпизоды, из которых состоит режим жизнедеятельности человека.

Образовательный режимный момент – структурная единица образовательного процесса детского сада. Выделение образовательного режимного момента как структурной единицы образовательного процесса

детского сада обусловлено тем, что в соответствии со стандартом Программа дошкольного образования может реализовываться в течение всего времени пребывания детей в Организации. Это свидетельствует о том, что образовательная деятельность в детском саду осуществляется в режиме дня.

Формат - способ построения и подачи, форма проведения какого-либо события, мероприятия (так же форматом может являться перечень действий).

Следовательно, форматы образовательных режимных моментов могут рассматриваться как способы их построения проведения, могут включать алгоритмы их организации. Основная направленность образовательных режимных моментов – это создание социальной ситуации развития ребенка, что определяет необходимость обновления их форматов в соответствии со стандартом. Обновление форматов режимных моментов требует поиска основных идей для их нового наполнения.

Формат «Организация клуба по интересам». Основная идея: проектирование «клубов по интересам», направленных на становление детского коллектива и коллективных отношений дошкольников в детском саду. Значимость выбора данного формата объясняется тем, что последние методические разработки по становлению коллектива детей в детском саду и развитию коллективных отношений относятся к 80-м годам XX века. Детское сообщество – это основа становления и развития детской субкультуры. Расширяя своё социальное пространство (как правило, с помощью взрослых), дошкольники начинают осваивать различные коммуникативные формы: мимику, жесты, речевые конструкции, манеру поведения, действия окружающих людей. Это необходимо им для освоения различных способов взаимодействия с другими детьми. Социализация детей выступает как адаптация и освоение форм групповой жизнедеятельности в условиях «клубной» формы взаимодействия.

Формат «Мотивация детей к занятиям (на основе культурных практик)». Основная идея: проектирование культурных практик для поддержки самостоятельности и инициативности детей. Данное направление предполагает выбор тематического содержания и способов реализации культурных практик



(образовательных режимных моментов в традиционном смысле данного словосочетания) на основе наблюдения педагогов за детскими вопросами и суждениями (сфера познания). Культурные практики, основанные на детских вопросах и суждениях, выступают как основа мотивации детей к занятиям. Разновидностью культурной практики выступает обустройство детьми игрового мира, что позволяет на основе наблюдения за дошкольниками, совместно с ними обустроить и обновить игровую зону с учетом обновления содержания субкультуры (сфера игры). Данное направление позволит обеспечить ведущее требование ФГОС дошкольного образования (п.1.4.2) о построении образовательной деятельности при котором сам ребенок является активным в выборе содержания своего образования. Социализация детей проявляется в развитии познавательных интересов и сферы автономного поведения ребенка.

Формат «Утренний прием и подготовка к дневному сну». Основная идея: обновление репертуара детской художественной литературы, репертуара музыкальных произведений и тематики игровой деятельности как основы организации образовательных режимных моментов в детском саду. Данное направление позволяет осуществить влияние мира взрослых на содержание и ценности детской субкультуры через наиболее значимые с эмоциональной точки зрения сферы взаимодействия ребенка со взрослой культурой. Механизм социализации в данном случае связан с развитием ценностных переживаний и ориентаций дошкольников.

Таким образом, обновление форматов образовательных режимных моментов будет способствовать:

- развитию у детей социальной уверенности и накоплению опыта одновозрастного и разновозрастного общения;
- возможности придать мотивацию и осмысленность содержанию образовательной деятельности;
- накоплению опыта социальных взаимодействий, развитие групповой сплоченности и эмоционального сближения детей друг с другом;

- гуманизации межличностных отношений, поддержания веры ребенка в себя, свои силы, желания «быть хорошим».

### Литература

[1] Иванова Н.В. Детская субкультура как средство формирования ценностно-смысловой сферы ребенка-дошкольника // Ярославский педагогический вестник – 2012 – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки)

[2] Клопотова Е. Изучение субкультуры современных дошкольников // Дошкольное воспитание. 2017. № 1.

[3] Попкова Т.Д. Детская субкультура: миф или реальность? // Из истории детства в России и других странах. Сборник статей и материалов. Сост. Г.В. Макаревич. М. - Тверь: Научная книга, 2008. – 386 с. (Труды семинара РГГУ «Культура детства: нормы, ценности, практики». Выпуск 1)/

[4] Алиева Т.И. Ребенок в детском саду: реконструкция субкультурных смыслов поведения (взгляд из подросткового возраста) //Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. Российский государственный гуманитарный университет (Москва). 2009. № 7.

[5] Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К., Кириллов И. Л. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании. – М.: МАКС Пресс, 2005. – 390 с.

*Тайкова Людмила Владимировна,*

*Тайков Сергей Михайлович*

*Новгородский государственный университет*

*им. Ярослава Мудрого,*

*г. Великий Новгород*

*lg8987@mail.ru*

*aeorn@mail.ru*

## **ВРЕМЯ АКТИВНЫХ: ЛИДЕРСТВО У ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы, посвященные воспитанию лидера дошкольного возраста. Представлены качества, характерные для лидера-дошкольника, определена роль педагога дошкольного образования и родителей в процессе формирования лидерских качеств дошкольника.

**Ключевые слова:** лидер, дошкольник, лидерство, активность.

Современное общество характеризуется быстрыми темпами развития, возникновением новых экономических реалий, а это значит, что успех каждого человека зависит от его умения работать в условиях конкуренции. Сегодня необходимы люди, способные быстро реагировать на происходящие изменения, ориентированные на достижение высоких целей и умеющие принимать решения. Развитие активности, лидерской целеустремленности необходимо начинать уже в дошкольном детстве. Дошкольное детство — это период активного освоения социального пространства. В этот период закладывается фундамент будущей личности, развиваются многообразные отношения к людям, различным видам деятельности, самому себе. Многие родители хотели бы видеть своих детей активными, независимыми, уверенными в себе людьми, умеющими добиться успеха, поскольку считают, что перспективы у детей-лидеров более радужные. В связи с этим, необходимо создавать

социокультурную среду, в основу которой заложено личностно-ориентированное образование способствующее интеллектуальному, социальному и эмоциональному развитию растущей личности. Ребенка необходимо рассматривать как активного субъекта педагогического процесса.

Вопросы лидерства всегда привлекали внимание исследователей. Так, изучались вопросы, посвященные изучению типов лидерства, его роли в развитии ребенка дошкольного возраста, формированию лидерских качеств у детей дошкольного возраста (Р. Бояцис, Д. Гоулман, К. Кэшман, Р. Фишер и др.).

Лидерские качества предполагают наличие активной жизненной позиции, способности влиять на людей превращая их в своих единомышленников и последователей. Лидерская позиция характеризуется ответственным отношением к себе и своей группе, готовностью брать на себя ответственность [1]. Поэтому формирование лидерских качеств у детей дошкольного возраста представляет собой сложный процесс, требующий объединения усилий всех участников воспитательно-образовательной деятельности.

Лидер-дошкольник – это инициативная личность. Дети, стремящиеся занимать лидерские позиции по отношению к сверстникам, проявляют активную позицию в процессе игры. Они способны организовать игру, распределяют в ней роли, осуществляют руководство игрой. Ребенок-лидер устанавливает доброжелательные отношения между ним и его последователями-сверстниками. Чаще всего эти отношения характеризуются сотрудничеством, но бывают ситуации, когда явно в отношениях между дошкольниками прослеживается соперничество (борьба за расположение воспитателя, сверстника др.). Если в группе дошкольников выделяется явный лидер, то сверстники стремятся достичь с ним дружеских, доброжелательных взаимоотношений [2].

Важной задачей, стоящей перед педагогами дошкольного образования и родителями, является создание условий, способствующих проявлению лидерского потенциала детей. Опыт лидерской деятельности является одной из

составляющих становления успешной личности, т.к. это опыт социально ответственного поведения, опыт признания и высокой самооценки, это моменты, в которых ребенок ощущает себя значимым, сильным, компетентным.

Лидерство изначально предполагает конкуренцию, поэтому между детьми возможны конфликты. Так, для детей дошкольного возраста ведущей деятельностью является игра, а, следовательно, когда один ребенок играет с другим, он всегда стремится выиграть. Важным условием развития лидерского поведения является организация подвижных игр, способствующих формированию таких нравственных проявлений, как дружелюбие, умение действовать вместе и т.д. Так же, в развитии лидерских качеств в дошкольном возрасте важная роль отводится играм с элементами соревнования, поскольку это игры, требующие от ребенка проявления ловкости, скорости, координации движений, точности запоминания и воспроизведения информации.

Следует отметить, что дети, обладающие лидерским потенциалом, стремятся брать на себя более активные роли в играх, они проявляют желание руководить деятельностью сверстников, давать указания. Лидер немислим без последователей, а это значит, что и дошкольники, обладающие лидерскими качествами, имеют последователей-сверстников. Лидер-дошкольник является привлекательным для сверстников, поэтому другие дети стремятся выстроить с ним отношения сотрудничества, достичь дружеских взаимоотношений, а порой возникают ситуации соперничества [3].

Необходимо сказать, что дети завидуют лидерам. Это связано, прежде всего, с тем, что лидеров все любят, как взрослые, так и сверстники. С такими детьми стремятся сотрудничать. Дети, как и взрослые, чувствуют себя более уверенно рядом с сильными и решительными людьми, следовательно, дошкольники начинают подражать лидерам. Вместе с тем, дети-лидеры чувствуют свое превосходство над другими детьми, что придает им уверенность.

Г. Фортунатов отмечает, что среди дошкольников есть лидеры и организаторы (целеустремленные дети); активисты; исполнители; одиночки; бунтари; затравленные члены коллектива [3].

Исходя из этого, можно говорить о том, что в разное время, в разных ситуациях лидером может быть каждый ребенок.

Для ребенка дошкольного возраста, характерны такие лидерские качества, как: успешность в совместной деятельности, инициатива, исполнительность, справедливость, чистоплотность. Потребность в признании, уступчивость, умение помочь, любознательность, смелость, ответственность, желание сотрудничать со сверстниками.

Для развития лидерских качеств у детей дошкольного возраста педагогу дошкольной образовательной организации и родителям необходимо поддерживать успех ребенка, хвалить его, создавать ситуации успеха.

Ребенку необходимо понимать и ощущать, что в него верят, т.к. оптимизм и вера со стороны родителей и педагогов повышают самооценку детей, вселяют уверенность в своих способностях, а, следовательно, у ребенка возникает желание к дальнейшему развитию своего лидерского потенциала.

От позиции, которую займёт ближайшее окружение ребенка, будет зависеть его дальнейшее самоопределение в роли лидера. Так, если работа с детьми дошкольного возраста строится на основе их знаний, возможностей и интересов, а также на умении доставить радость от новых открытий, то в дальнейшем ребенок сможет успешно функционировать в одной из ролей лидера.

### Литература

- [1] Аллаярова Ж.С. Концептуализация природы лидерства: социокультурный аспект: автореф. дис. канд. филос. наук. Томск, 2011.
- [2] Емельянова М.Н. Лидером рождаются или становятся?/научная статья, М.2011.
- [3] Развитие личности ребенка от пяти до семи лет/коллектив авторов.- Екатеринбург, 2010.

*Титовец Татьяна Евгеньевна*

*Белорусский государственный педагогический университет*

*им. М. Танка,*

*г. Минск*

*t\_titovets@mail.ru*

## **ДЕТСКАЯ И ЮНОШЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТОВ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА**

**Аннотация:** в статье раскрывается роль детской и юношеской художественной литературы в развитии герменевтической культуры специалистов современного детства, описываются разработанные и апробированные автором методы работы со студентами, которые позволяют им грамотно оценить и персонифицировать педагогический опыт, представленный в художественном произведении (методы герменевтической экспертизы детского поведения, пошагового прогнозирования, обратной концептуализации, контекстного моделирования).

**Ключевые слова:** специалист современного детства, профессиональное развитие, междисциплинарная интеграция, художественное произведение, герменевтическая культура.

Одной из актуальных задач профессиональной подготовки специалистов современного детства является развитие у них основ герменевтической культуры, которая предполагает способность к пониманию концептосферы ребенка и особенностей его мировосприятия. Как отмечает М.К. Мамардашвили, чем младше ребенок, тем более дискретна разница между его наблюдением и наблюдением взрослого, и тем труднее эту разницу контролировать [1]. Поскольку наибольшая возрастная разница между воспитывающим и воспитуемым наблюдается в системе дошкольного и

начального образования, герменевтическая подготовка является особенно актуальной для специалистов данного уровня образования.

Большим потенциалом в развитии герменевтической культуры будущего педагога обладает детская и юношеская художественная литература, которая на примере поведения и диалога персонажей раскрывает читателю особенности концептосферы людей разных возрастных групп, а также механизмы коммуникативного действия, которые лежат в основе продуктивного педагогического взаимодействия ребенка и взрослого [2].

В теории и практике высшего педагогического образования накоплен определенный опыт использования художественных произведений для детей и юношества в целях педагогической поддержки профессионального развития специалистов детства, развития у них основ герменевтической культуры. Этот опыт условно можно разделить на следующие направления работы:

– формирование у студентов филологических специальностей умений интерпретации художественных особенностей литературного произведения на педагогическую тематику или художественного произведения, которое можно использовать в целях воспитания подрастающего поколения [3];

– реализация междисциплинарных связей между психолого-педагогическими и филологическими дисциплинами с целью изучения психологических особенностей ребенка того или иного возраста, выступающего в качестве литературного персонажа [4];

– целенаправленное изучение механизмов педагогического взаимодействия взрослого и ребенка, и интеграции их концептосфер на примерах литературного наследия (произведения А. Маршалла, Л. Чарской, А. Крониной, В. Авери, М. Рида, Х. Ли и др.)

Наименее изученным является последнее направление использования художественных произведений в подготовке специалистов детства, которое соответствует задаче развития у них основ герменевтической культуры и требует более глубокой междисциплинарной интеграции между различными дисциплинами.



В одном из современных научных исследований, выполненном Дж. Боуэрс и С. Дэвис, подтверждается научный тезис о том, что глубокое изучение детской и юношеской литературы является неотъемлемой составляющей профессионального становления специалиста современного детства и в частности развития у него основ герменевтической культуры [5]. В своем экспериментальном исследовании они предлагали студентам педагогических специальностей в течение каждого года обучения прочитывать по три любые книги, персонажем которым является ребенок. Как показали результаты исследования, испытуемые при таком чтении часто соотносили поведение героя с собственным поведением в детстве, ассоциировали его чувства и переживания с аналогичными эмоциональными состояниями, которые они испытывали в различных событиях собственной биографии. Таким образом, актуализировалась их личная память о том, какое мировосприятие имеет ребенок, как он оценивает и реагирует на стимулы окружающего мира в отличие от взрослого. При организации межличностного взаимодействия с детьми в процессе педагогической практики студенты, участвовавшие в экспериментальном проекте, чувствовали себя более уверенно, быстрее находили «общий язык с ребенком», у них была лучше развита педагогическая интуиция.

Большинство испытуемых также отметили, что чтение детской и юношеской литературе помогло им сформировать оптимальную модель общения с детьми, предупреждать и разрешать возникающие конфликты, потому что они узнавали похожие ситуации взаимодействия взрослого и ребенка в прочитанных книгах и понимали, что данные проблемы являются разрешимыми. Участники эксперимента также отметили, что приобретенный читательский опыт обеспечил им чувство психологического комфорта даже в стрессовых ситуациях педагогической реальности.

По нашему мнению, высокая результативность использования детской и юношеской литературы в профессиональном развитии педагогов обеспечивается не только частотой их погружения в художественные реалии

детства, представленные в творческом наследии писателей, но и степень педагогического сопровождения данного процесса. Рассмотрим разработанные и апробированные автором методы работы со студентами, которые позволяют им грамотно оценить и персонифицировать педагогический опыт, представленный в художественном произведении.

В рамках метода герменевтической экспертизы детского поведения студенту предлагается отрывок из художественного произведения, раскрывающий ситуацию непродуктивного (ведущего к отрицательным последствиям) или бездейственного общения педагога и ребенка (ученика). Из данного текста нужно предварительно удалить фрагменты, которые раскрывают внутренние переживания персонажа-ребенка и его видение данной ситуации. На основе сугубо фактологического материала студент должен выявить скрытые причины неадекватных с точки зрения педагога реакций ребенка, объясняемых особенностями детского восприятия.

Далее студент знакомится с полным вариантом текста, обогащенным перспективой видения ситуации глазами ребенка, и сравнивает свои предположения с истинными источниками неадекватных реакций ребенка, объясняемых самим персонажем. На основании такого сравнения студент делает выводы о специфике детского восприятия и миропонимания, о которых он ранее не догадывался, и проектирует с учетом выявленной специфики модель более продуктивного речевого взаимодействия взрослого и ребенка в заданной ситуации.

На завершающем этапе работы с текстом все предложения по модернизации проекта педагогического взаимодействия соотносятся с категориальным аппаратом психолого-педагогических наук.

*Метод пошагового прогнозирования* предполагает знакомство студента с определенной последовательностью событий или действий педагога и ребенка, представленных в художественном произведении. Студентам предлагается прервать на определенном этапе чтение и спрогнозировать наиболее желательное с позиции педагогики действие педагога или эффект воздействия

предпринятого решения на дальнейшее поведение персонажа-ребенка. Далее по мере чтения художественного произведения студент сопоставляет свой прогноз с оригиналом и делает выводы о причинно-следственных связях различных переменных педагогического взаимодействия.

Работа с художественной литературой на педагогическую тематику в рамках метода пошагового прогнозирования обеспечила возможность развития умения видеть педагогическую проблему в реальной ситуации, описанной писателем и определять причины и формы проявления данной педагогической проблемы, а также умения узнавать теоретические идеи в представленной ситуации и давать адекватную оценку педагогической деятельности литературного персонажа.

*Метод обратной концептуализации* предполагает работу студентов с отрывками из художественных произведений, в которых на конкретных примерах раскрывается действие педагогических закономерностей воспитания и обучения (или педагогического общения). Перед студентом ставилась задача обнаружить причинно-следственные связи в описываемых событиях и их концептуализировать – соотнести с имеющимися в педагогической науке теоретическими знаниями о факторах, закономерностях, принципах, условиях и методах организации педагогического процесса. Метод обратной концептуализации может использоваться с произведениями разной коннотативной окраски: это могут быть фрагменты произведений, описывающие как ошибки педагога, так и чудо духовного преображения воспитанника.

*Метод контекстного моделирования* разработан нами в ответ на проблему трудностей формирования у студентов на семинарском занятии опыта педагогического взаимодействия в силу отсутствия реальных воспитанников – детей дошкольного возраста. Метод основан на идее использования литературных персонажей в качестве реальных субъектов воспитательного процесса, на примере которых осуществляется моделирование

решений множества непредсказуемых проблем противоречивой педагогической реальности, возникающих в профессиональной деятельности педагога.

Алгоритм работы в рамках метода контекстного моделирования включает следующие этапы:

1. Всем студентам предлагается прочесть или вспомнить уже прочитанный рассказ, повесть, роман, пьесу, основными героями которого являются дети.

2. Студенты в ходе группового обсуждения составляют педагогический портрет детского персонажа книги, каким бы он был воспитанником в группе детского сада, учеником и т.д. Особое внимание уделяется прогнозированию индивидуального стиля его общения, познания, выводы о котором делаются на основе анализа его личностных особенностей. На данном этапе важно не поддаваться слишком жесткой стереотипизации героя как воспитанника, так как одни и те же дети с одинаковым соотношением личностных характеристик могут обладать различными способностями и стилем общения. Как правило, основные эпизоды повествования позволяют определить когнитивный стиль героя и характер его общения со сверстниками и взрослыми.

3. Студенты делятся на команды, каждая из которых будет моделировать с учетом личности данного героя один из компонентов педагогического процесса: содержание и особенности организации его учебной деятельности, специфику организации игровой деятельности и досуга, оптимальный стиль педагогического общения, приоритетные направления коррекционной работы и т.д. Здесь учитывается социальный, экономический и культурный фактор (герой относится к определенной культуре, исторической эпохе, социальной группе).

4. Каждая команда представляет свой проект и обосновывает механизмы личностного развития героя, апеллируя к научному знанию.

5. Организуется всеобщая дискуссия и в каждый проект вносятся поправки.

Таким образом, в процессе целенаправленного изучения педагогического наследия художественной литературы для детей и юношества у студентов успешно формируется способность конструировать взаимно событийный диалог с ребенком, понимать природу и особенности его мировосприятия, а также видеть проявление психолого-педагогических закономерностей и принципов на практике, распознавать их в конкретных ситуациях педагогической реальности. Интеграция художественного и научно-педагогического дискурсов в процессе профессиональной подготовки специалистов современного детства способствует обогащению их опыта конструктивного взаимодействия с растущей личностью, сближая их концептосферу с концептосферой ребенка.

#### Литература

- [1] Мамардашвили, М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности / М.К. Мамардашвили. – Тбилиси: «Мецниереба», 1984. – 82 с.
- [2] Habermas, J. The theory of communicative action / J. Habermas. – Boston: Beacon Press, 1984. – 264 p.
- [3] Челюканова, О.Н. Инновационные аспекты преподавания спецкурса по литературной сказке в педагогическом вузе / О.Н. Челюканова / Развитие детской одаренности в современной образовательной среде: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Арзамас: АГПИ, 2008. – С. 343-347.
- [4] Первова, Г.М. Теоретические основы изучения детской литературы на уровне профессиональной подготовки педагогов и на начальных ступенях общего образования: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.02 / Г.М. Первова. – Тамбов, 1999. – 235 с.
- [5] Bowers, J. Why teachers should read more children's books? / J. Bowers, S. Davis. – Electronic resource. – Mode of access: <https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/jul/25/teachers-read-more-childrens-books>. – Date of access: 07.03.2019.

*Толкачева Галина Николаевна,*

*Нагам Шаббани*

*Московский педагогический государственный университет,*

*г. Москва*

*gtolkacheva@mail.ru,*

*n.shabbani@gmail.com*

## **ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ВЗАИМООБУЧЕНИЮ**

**Аннотация:** в статье представлена характеристика основных подходов к изучению проблемы взаимного обучения в зарубежной и отечественной науке, раскрыт развивающий потенциал взаимообучения. На основе анализа сущностных характеристик взаимообучения обоснована авторская позиция по использованию взаимообучения в работе с детьми старшего дошкольного возраста, раскрыты критерии и показатели готовности старших дошкольников к взаимообучению, предложена диагностическая методика по выявлению уровня готовности дошкольников к взаимному обучению. Обозначены перспективные направления дальнейшего исследования проблемы взаимообучения детей старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** взаимообучение, метод, технология, коллективные формы обучения, взаимодействие.

Перед дошкольным образованием поставлены новые задачи, которые требуют его кардинальной перестройки. Одной из задач ФГОС дошкольного образования является объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс [1]. Поэтому передовой опыт педагогов на современном этапе характеризуется поисками такой организации совместной учебной деятельности детей, которая создавала бы благоприятные условия для

включения каждого ребёнка в активную работу. Мы полагаем, что такие условия создает *технология взаимного обучения*.

Для применения данной технологии в практике работы дошкольных образовательных организаций необходимо определить сущностные характеристики взаимообучения, раскрыть его возможности и развивающий потенциал в работе с детьми дошкольного возраста; определить критерии и показатели готовности старших дошкольников к взаимообучению, разработать диагностический материал для выявления и характеристики современного состояния взаимообучения в дошкольных образовательных организациях. Решению этих задач посвящено наше исследование.

Следует отметить, что идея взаимного обучения появилась в XIII-XIX вв. для решения проблемы получения первоначальных знаний большим количеством детей при использовании небольшого числа учителей [2]. Суть взаимного обучения заключалась в следующем: старшие ученики (мониторы) под руководством учителя сначала сами изучали материал, потом, получив инструкции, обучали своих младших товарищей. Первоначально данная система была реализована в Англии, впоследствии получила распространение в Дании, Греции, Испании, Италии, Португалии, России, Франции, в странах Северной и Южной Америки.

Для поиска ответов на вопросы: каковы сущностные характеристики взаимообучения, в чем состоит его развивающий потенциал, мы проанализировали зарубежные и отечественные исследования [3; 4; 5;].

Было установлено, что в зарубежных системах образования взаимообучение рассматривалось как:

- система работы начальной школы, при которой старшие и более успевающие ученики вели занятия с остальными детьми (Белл А. и Ланкастер Дж.);
- система организации работы школы, сочетающая индивидуализацию учебно-воспитательного процесса с коллективной деятельностью учащихся (немецкий педагог Петерсен);

- цель трудовой школы и школы гражданского воспитания (немецкий педагог Георг Кершенштейнер);
- метод обучения, получивший название «взаимное обучение в условиях класса» (США);
- форма организации учебного процесса (швейцарский педагог О. Жирар);
- составная часть кооперативного обучения (Славин Р., Джонсон Р., Джонсон Д. и Каган С. -США);
- учебная деятельность, основанная на диалоге и обмене ролями в учебном процессе между учениками или между учениками и учителями (Аль-Дулаими Т., Агтия М.А., Браун А., Махмуд К.А., Палинсар А., Таима Р.А., Тенент А., Хакер Д.);
- эффективный инструмент улучшения понимания прочитанных текстов в первом классе школ (Палинсар А. и Браун А., США).

В зарубежной дошкольной педагогике взаимообучение применялось как стратегия обучения детей дошкольного возраста пониманию текста посредством интерактивного чтения вслух. Интерес для нашего исследования представляет работа Памилы Энн Майерс [6]. Она адаптировала стратегию взаимного обучения школьников для воспитанников детских садов. Было установлено, что воспитанники детского сада могут воспринимать стратегии, которые помогут им взять на себя ответственность за собственное обучение и возглавить дискуссионные группы сверстников. Автором сделан вывод о том, что дети лучше понимают сюжет, его развитие, когда им дают возможность задать свои собственные вопросы по тексту. Обучение детей умению задавать вопросы способствовало пониманию текста и увеличению активности воспитанников.

Обобщение результатов зарубежных исследований позволило охарактеризовать взаимообучение как педагогическое явление и выявить его развивающий потенциал:



1. В процессе взаимообучения осуществляется *взаимодействие, сотрудничество и общение детей*. Взаимное обучение традиционно используется с небольшими группами, а обучающиеся берут на себя руководящие роли или «играют в учителя». Только в небольшой части исследований обращается внимание на обмен ролями в учебном процессе между учениками или между учениками и учителями.

2. Преобладают *диалоговые формы и методы обучения*, в ходе реализации которых ученик является равноценным партнером учителя.

3. Взаимообучение эффективно в работе с детьми, которым требуется индивидуальное внимание, закрепление и расширение собственных навыков, повышение уровня уверенности в себе и чувствительности к потребностям других, поддержка со стороны сверстников и дополнительное время для выполнения упражнений.

4. В процессе взаимообучения решаются *воспитательные задачи*: формирование личностной позиции ребенка, воспитание уважительного отношения к сверстникам и взрослым, формирование доброжелательных отношений со сверстниками (доброжелательность, отзывчивость, сопереживание и т.д.), развитие лидерских качеств ребенка.

5. Взаимное обучение позволяет педагогу повысить уровень сотрудничества детей в классе и дает дополнительное время для занятий с другими учениками. Чтобы быть успешным, взаимообучение должно быть тщательно спланировано и проходить под наблюдением педагога.

Практика использования взаимного обучения показала, что ученики отличались глубокими и прочными знаниями; общительностью, хорошо развитой речью; знанием иностранных языков; любовью к своему городу, стране, людям, своему родному языку, своей истории. У них повысился уровень чтения, увеличился объем знаний и понимание лексики при изучении английского языка; учащиеся с ограниченными возможностями демонстрировали заметные успехи; отстающие дети начинали участвовать в чтении; продвинутые и одаренные ученики повышали уровень знаний и

понимания. Дети из классов взаимного обучения легче и чаще обращались к взаимопомощи в свободном общении, больше заняты свободной игрой друг с другом, их спонтанные игры носили творческий характер [7, 8, 9, 10].

Анализ основных подходов к взаимообучению показывает, что, хотя оно называется взаимным обучением, но на самом деле только часть обучающихся выступают в роли учителя. Они отличаются от учащихся знаниями, возрастом и владением методикой обучения. Дети, находящиеся в позиции учеников, воспринимают учебный материал, но не занимают позицию «учителя». Таким образом, можно отметить отсутствие обратной связи между обучающимися.

Обратимся к исследованиям в отечественной науке. В России идеи взаимного обучения были реализованы просветительским «Вольным обществом учреждения училищ по методе взаимного обучения», организованным декабристами в 1818 году в Петербурге. По системе Белл-Ланкастера были организованы начальные школы, целью которых было распространение первоначальных полезных знаний среди народа. Элементы взаимообучения использовались в Яснополянской школе Л.Н. Толстого. Теоретические и методологические основы взаимообучения, как технологии коллективного способа обучения (КСО), изложены в исследованиях А.Г. Ривина, В.К. Дьяченко, М.А. Мкртчяна. Системный анализ технологии КСО предпринят Г.К. Селевко.

В отечественных исследованиях взаимообучение рассматривалось как:

- метод группового обучения, основывающийся на разности способностей, теоретической и практической подготовленности учащихся и заключающийся в обмене основной и дополнительной изучаемой информацией (Азимов Э.Г., Вишнякова С.М., Дашина Н.С., Лихачев Б.Т., Щукин А.Н. и др.);

- технология коллективного способа обучения (КСО), в которой учащиеся работают в парах сменного состава в соответствии с четким алгоритмом (Дьяченко В.К., Железнякова О.М., Никитина Н.Н., Мкртчян М.А., Ривин А.Г., Селевко Г.К., Петухов М.А.);

- форма организации учебной деятельности (Бим-Бад Б.М., Борейко Л.М.);
- форма организации работы с детьми разного возраста в малокомплектных детских садах и разновозрастных группах (Давидович Е.Б., Давидчук А.Н., Доронова Т.Н., Макеева Т.А., Перепятку М.И., Щур В.Г., Якобсон С.Г.).

В отечественной дошкольной педагогике изучались педагогические условия организации взаимообучения детей разного возраста, формы организации взаимообучения, способы взаимодействия детей в совместной деятельности, роль взрослого в этом процессе. Примечательно, что исследованию подвергались смежные и контрастные возраста детей. В группах смежного возраста взаимообучение строится на основе равноправного взаимодействия детей, так как их возможности, практически, одинаковы. В группах, состоящих из детей контрастного возраста, сотрудничество партнеров не является полностью равноправным, поскольку их возможности и вклад в общую деятельность различны. При таком подходе не реализовалось основное назначение взаимообучения – обмен информацией каждым ребенком. Следует отметить, что изучению не подвергались одновозрастные группы детей.

Успешный опыт применения взаимообучения в разновозрастных группах дошкольников дает нам основание полагать, его можно применять в одновозрастных объединениях детей. Каждый ребенок в этом случае будет являться равноправным участником взаимодействия, что позволяет реализовать сущностные характеристики процесса взаимообучения, главной из которых является смена позиционных ролей «учителя» и «ученика».

Проведенный анализ отечественной психолого-педагогической литературы позволяет сделать следующие выводы:

Сущностными характеристиками взаимообучения являются:

- организованное или стихийно возникающее взаимодействие и общение детей в объединениях (парах, группах);

- обмен информацией, имеющейся в багаже ребенка или специально им полученной;
- включение в группы детей с разным уровнем знаний, умений, способностей;
- обязательная смена ролей каждым ребенком (обучающий-обучаемый; обучаемый-обучающий);
- активная позиция каждого ребенка в процессе взаимодействия и общения;
- диалоговые формы взаимодействия детей;
- эмоционально-положительное отношение детей в парах, группах.

2. Развивающий и воспитывающий потенциал взаимообучения обусловлен сущностью процесса взаимообучения и формами его организации:

- оно способствует повышению успешности обучения детей, воздействуя на эмоционально-мотивационные компоненты учения;
- обеспечивает интенсивное психическое развитие детей, активизацию их мышления, воображения, речи, внутреннего самостимулирования;
- создает условия для взаимодействия, сотрудничества, обмена информацией детей с разным уровнем подготовленности, развития индивидуальных способностей, работающих в разном темпе.
- создает условия не только для умственного, но и социально-личностного развития дошкольников. Следовательно, можно утверждать, что взаимообучение позволяет соединить процессы воспитания и обучения в единый образовательный процесс, что в свою очередь открывает путь к решению задачи, поставленной во ФГОС ДО.

Изучение сущностных характеристик взаимообучения позволило выработать *авторскую позицию* по отношению к процессу взаимообучения детей старшего дошкольного возраста. В своем исследовании мы будем рассматривать взаимообучение как технологию коллективного способа обучения, предполагающую систему алгоритмов, способов и средств, комплексное применение которых гарантирует получение результата заданного

качества. Важным для нашего исследования является организация парного взаимодействия обучающихся со сменным составом участников. В процессе взаимодействия детей в парах происходит смена ролей каждым ребенком (обучающий-обучаемый; обучаемый-обучающий). Дети должны быть готовы к взаимообучению для успешного взаимодействия в парах, обмена информацией, организации диалоговой формы общения.

Дальнейшее наше исследование было направлено на определение критериев и показателей готовности детей старшего дошкольного возраста к взаимообучению, условий его организации в группах детей старшего дошкольного возраста. С этой целью был проведен анализ исследований, основными критериями которого являлись: сущностные характеристики взаимообучения; формы организации деятельности детей, категории участников процесса взаимообучения, целевые ориентиры данного процесса. Результаты проведенного анализа содержатся в таблице 1.

Таблица 1

### Сравнительная характеристика основных подходов к взаимообучению

Основные подходы	Формы работы обучающихся	Участники взаимообучения	Целевые ориентиры взаимообучения
Взаимообучение как метод обучения	Групповые формы работы Взаимодействие детей в группах	Дети различаются по уровню способностей, теоретической и практической подготовленности. Наиболее подготовленные занимают	Обмен основной и дополнительной информацией, совместная отработка умений и навыков, взаимопроверка прочности усвоения

		позицию «учителя» и обучают других детей	Помощь в освоении знаний и умений, которыми ребенок владеет наиболее успешно
Взаимообучение как технология обучения	Коллективный способ обучения (КСО); активное социальное взаимодействие обучающихся	Организации парного взаимодействия учащихся в процессе самостоятельной познавательной деятельности в соответствии с четким алгоритмом. Пары могут быть сменного состава Дети включаются в диалог-общение, постепенно меняют позицию учитель-ученик	Активная деятельность одних учащихся по обучению других, наиболее полное вовлечение детей в процесс совместной учебной деятельности
Взаимообучение как форма организации учебной деятельности	Активное социальное взаимодействие обучающихся и интерактивная форма обучения;	Дети, успешно овладевшие учебной программой, занимаются со своими	Наиболее полное вовлечение обучающихся в процесс совместной учебной

	наличие опосредованной обратной связи, позволяющей получить информацию об уровне и качестве знаний, умений и навыков обучающихся	одноклассниками под руководством педагога	деятельности
Взаимообучение как учебная деятельность, основанная на диалоге и обмене ролями в учебном процессе между учениками или между учениками и учителями	Деятельность, основанная на диалоге и обмене ролями в учебном процессе между самими учениками или между учениками и учителями	Дети объединяются в небольшие группы, распределяют роли среди своих членов, определяют лидера или наставника для каждой группы, который руководит членами группы	Проведение дискуссий совершенствование понимания смысла прочитанного текста, письменных текстов
Взаимообучение как форма организации работы с детьми разного возраста	Прямое взаимодействие детей на основе опосредованного через взрослого	Индивидуальная и групповая форма обучения, при которой старшие дошкольники	Активизация позиции ребенка в процессе обучения, решение воспитательных

<p>в малокомплектных детских садах и разновозрастных группах</p>	<p>общения детей</p>	<p>обучают младших при опосредованном участии взрослого Обучающий ребенок объясняет и показывает способы действия, правила, дает образец ответа, уточняет, дополняет ответы младших детей, исправляет допущенные неточности и ошибки Младший ребенок, (обучаемый) слушает объяснение, следует правилам игры, выполняет игровые действия, исправляет свои ошибки</p>	<p>задач: формирование взаимопомощи, взаимопонимания, уважения к старшим, ответственности, вежливости, честности, становление самосознания личности каждого ребенка</p>
--	----------------------	---	---

Проведенный анализ позволил сделать вывод о том, что для эффективной организации взаимообучения дети старшего дошкольного возраста должны



быть способны обучать другого ребенка и учиться у сверстника. Для этого каждый ребенок должен обладать следующими умениями:

- умением занимать позицию учителя (обучающего);
- умением занимать позицию ученика (обучаемого);
- умением вступать во взаимодействие со сверстниками.

Позиция учителя требует от ребенка умения владеть материалом, ориентироваться в источниках получения информации, объяснять и показывать способы действия, давать образец ответа, уточнять, дополнять ответы другого дошкольника, исправлять допущенные им неточности и ошибки. Ребенок, принимающий позицию ученика должен принимать сверстника как учителя, слушать его объяснения, следовать заданным правилам, выполнять действия, исправлять свои ошибки.

В процессе взаимодействия дети общаются, обмениваются информацией, вступают в диалог, проявляя активность и инициативность. Следовательно, они должны уметь слушать другого ребенка, уважительно относиться к его мнению, интересам.

На основе выделенных особенностей нами были разработаны показатели готовности детей к взаимообучению (таблица 2), подлежащие выявлению в экспериментальном исследовании.

*Таблица 2*

**Показатели готовности детей старшего дошкольного возраста к  
взаимообучению**

Необходимые умения для взаимообучения	Показатели готовности к взаимообучению
Умение занимать позицию учителя (обучающего)	Инициативен в общении на познавательные темы (задает вопросы, рассуждает)
	Владеет материалом (информацией)

	Умеет передавать информацию
	Умеет ориентироваться в некоторых источниках информации и ссылаться на источник полученной информации
Умение занимать позицию ученика (обучающегося)	Умеет принимать сверстника как воспитателя, учителя
	Умеет исправлять свои ошибки
Умение вступать во взаимодействие со сверстниками	Умеет вести простой диалог со сверстниками
	уметь выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам

Для выявления каждого показателя была подобрана соответствующая методика (таблица 3).

Таблица 3

**Комплекс диагностических методик для выявления показателей готовности ребенка к взаимообучению**

Показатели		Методика	Форма оформления результатов
Инициативе и в общении	Инициативен в общении на познавательные темы	Наблюдение	Карта проявлений инициативности (А.М. Щетинина)
	Коммуникативная инициатива	Наблюдение за совместной игрой/совместной продуктивной деятельностью	Карта развития (Короткова Н.А., Нежнов П.Г.)

<p>Владеть материалом (информацией);</p> <p>Умение передавать информацию;</p> <p>Умение принимать сверстника как воспитателя</p>	<p>Адаптированная методика Эббингауза</p>	<p>Протокол обследования (авторская методика)</p>
<p>Умение ориентироваться в источниках информации</p>	<p>Диагностические задания</p>	<p>Протокол обследования (Дыбина О.В.)</p>
<p>Умение вести простой диалог со сверстниками</p>	<p>Наблюдение</p>	<p>Протокол обследования (Бизикова И.А.)</p>
<p>Уметь выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам</p>	<p>Методика Рукавички (наблюдение за взаимодействием и анализ результата)</p>	<p>Диагностическая карта «Рукавички» (Цукерман Г.А)</p>
<p>Умение исправлять свои ошибки</p>	<p>Диагностическое задание Рисование по образцу</p>	<p>Протокол обследования (авторская методика)</p>
<p>Ориентация на позицию учителя;</p> <p>Ориентация на позицию ученика;</p> <p>Умение вступать во взаимодействие</p>	<p>Беседа детьми</p>	<p>Протокол обследования (авторская методика)</p>

Данные методики были апробированы в процессе проведения констатирующего исследования. Результаты эксперимента обрабатываются,

обобщаются. В настоящее время проводится формирующий эксперимент, направленный на реализацию педагогических условий организации взаимообучения детей старшего дошкольного возраста.

В зарубежных и отечественных исследованиях отмечается, что взаимообучение требует участия педагога. Роль педагога и содержание его деятельности в процессе взаимообучения старших дошкольников в одновозрастных группах практически не изучена. Решение этой проблемы будет одним из направлений нашего дальнейшего исследования. Его перспективы мы видим в разработке механизма формирования и смены детских объединений, технологии проектирования индивидуальных образовательных маршрутов детей старшего дошкольного возраста в процессе взаимообучения.

### Литература

- [1] Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования
- [2] Хуторской А.В. Белл-Ланкастерская система взаимного обучения// Школьные технологии. -2012. -№ 6. -С. 107-109.
- [3] Толкачева Г.Н., Шаббани Н.Г. Взаимообучение детей дошкольного возраста: сущность и развивающий потенциал // Педагогическое образование и наука. – 2017. – №6. – С. 132-139.
- [4] Шаббани Н.Г. Взаимообучение детей в история зарубежной педагогики/ Н.Г. Шаббани // Актуальные направления фундаментальных и прикладных исследований: материалы XV межд. науч.-практ. конф., том 1. - Северный Чарльстон, США, 2018. – С. 16-20.
- [5] Шаббани Н.Г. Основные подходы к характеристике взаимообучения детей // Преподаватель 21 века. - 2018. - №4(1). - С. 218-223.
- [6] Myers, P. A. (2006). The Princess Storyteller, Clara Clarifier, Quincy Questioner, and the Wizard: Reciprocal teaching adapted for kindergarten students. *The Reading Teacher*. 59(4). 314-324.
- [7] Alfassi, M., Weiss, I., &Lifshitz, H. (2009). The efficacy of reciprocal teaching in fostering the reading literacy of students with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 291–305.
- [8] Ash, G.E. (2005). What did Abigail mean? *Educational Leadership*, 63(2), 36–41.
- [9] Spörer, N., Brunstein, J.C., &Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(3), 272–286.
- [10] Takala, M. (2006). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special (SLI) education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (5), 559– 576.

**Федорченко (Усенко) Наталья Витальевна**

*Национальный государственный университет физической культуры,*

*спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта,*

*г. Санкт-Петербург*

*natalia.usenko@gmail.com*

## **РАННЯЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЕЙ КАК ПРЕДМЕТ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И НЕФОРМАЛЬНЫХ СУБЪЕКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация:** в статье рассматривается важность первых месяцев жизни младенца, что подтверждается исследованиями современной науки. Доказывается необходимость педагогической поддержки, которой практически лишены семьи, воспитывающие родных здоровых младенцев, поскольку система ранней помощи адресована семьям с больными, приемными, особыми детьми. Отчасти существующий дефицит восполняется деятельностью неформальных субъектов ранней педагогической поддержки. Построение социального партнерства государственных образовательных учреждений с общественными материнскими объединениями несет значительные перспективы для развития обеих сторон.

**Ключевые слова:** социальное партнерство, неформальное образование, ранняя педагогическая поддержка семьи, обучение «от равного к равному», «peer-to-peereducation», симбиотическая диада «мать и дитя».

### **Важность ранней педагогической поддержки семей**

В настоящее время сформирован социальный заказ на образовательные услуги и педагогическую деятельность с детьми раннего и младенческого возраста. Вместе с тем, наука утверждает в понимании значимости контакта ребенка с матерью и типа привязанности в первые месяцы жизни.

В рамках психологии развития выделяется новое направление – перинатальная психология, предметная область которой, по аналогии с разделом педиатрии «перинатологией», охватывает время жизни новорожденного ребенка, сосредоточенное «вокруг рождения». Перинатальная психология и психология развития рассматривают ребенка в неразрывной, постепенно ослабевающей и трансформирующейся психофизиологической связи с матерью, так называемой диаде «мать и дитя». Диада матери и ребенка в психологии была впервые описана Р. Шпицем, осознавшим в ходе своих длительных наблюдений за новорожденными детьми и младенцами в ситуациях различного ухода, что мать и младенец составляют единую психобиологическую систему. Мать выступает в этой системе гарантом безопасности и благополучия (стресс-модулирующая функция матери) [1, 2], именно от нее зависит правильная организация ухода за ребенком, степень удовлетворения его потребностей, достаточность заботы и внимания, которые в комплексе закладывают основы психического, интеллектуального, социального и соматического развития ребенка. (Дж. Боулби, 1958; Д.В. Винникот, 1960; М. Айнсворд, 1978). Опираясь на понимание диады «мать и дитя», целесообразно строить педагогическую работу в ранние периоды жизни детей именно с матерью и через мать.

С точки зрения качества последующего психофизиологического и когнитивного развития ребенка, дальнейших детско-родительских взаимоотношений – периоды новорожденности и младенчества являются чрезвычайно значимым временем, в течение которого педагогическая поддержка семьи очень важна [3]. Однако, именно в это время родители (матери) обделены такой педагогической поддержкой. В период беременности и новорожденности (до 2х месяцев) матери получают отрывочные, порою противоречивые рекомендации из уст медицинских специалистов, ориентированных на узкие врачебные задачи и не имеющих педагогических целей. После окончания адаптации ребенка к жизни, с наступлением младенческого возраста, когда матери остаются без профессиональной помощи.

Как отмечается в исследованиях становления системы ранней помощи (раннего вмешательства) за рубежом [4], благодаря активности неправительственных родительских сообществ и психологическим исследованиям правительства большинства западных стран, начиная с 70-х годов XX века, начинают выстраивать новую модель социально-образовательной политики в отношении семей с младенцами.

В настоящее время в России имеются программы работы по раннему вмешательству и реабилитации детей первых трех лет жизни, как междисциплинарная семейно-центрированная система работы, которая распространяется исключительно на детей, существующих в критических социальных контекстах, детей, имеющих нарушения развития, особые потребности и инвалидность.

К сожалению, следует констатировать, что социально благополучные семьи, воспитывающие родных здоровых детей первых месяцев жизни, обделены такой поддержкой. [5] Отчасти дефицит восполняется работой неформальных субъектов педагогической деятельности – общественных материнских объединений.

Материнские объединения – неформальные субъекты педагогической деятельности.

В настоящее время получила распространение деятельность неформальных субъектов педагогической деятельности, таких как группы материнской поддержки и материнские объединения, состоящие из опытных матерей, получивших дополнительную профессиональную подготовку по различным программам и желающих поделиться собственным опытом и знаниями с родителями детей первых месяцев жизни.

Зарождение и становление практики внеинституциональной педагогической поддержки родителей проходило, начиная с 50-60-х годов XX века за рубежом, главным образом в США, как ответ добровольных групп матерей на их бесправное положение в ходе взаимодействия с учреждениями социального и медицинского обслуживания. Родители получали неполный

объем информации о лечении своих детей, врачебная помощь оказывалась младенцам в стенах учреждений без родителей, особенно проблема была актуальна для семей, чьи дети нуждались в постоянной медицинской помощи в силу врожденных заболеваний и инвалидности [6]. Одновременно появляются международные инициативы и группы поддержки естественного вскармливания, призванные пропагандировать и обучать матерей. Главный педагогический принцип таких общественных материнских объединений в работе с молодыми родителями – «peer-to-peer education» («равный обучает равного»).

В качестве отличительных особенностей педагогической деятельности материнских объединений, как агентов неформального образования можно назвать субъектность, личный интерес, направленность на развитие и самостоятельность человека, ситуацию конкретного выбора и актуальной проблемы [7]. Неформальное образование наделяет «субъектностью» всех участников взаимодействия, в противовес традиционному взгляду «субъект-объект» в педагогическом процессе. Отличается тем, что начало любого педагогического взаимодействия основано на жизненном, активном запросе обучающейся стороны, а результат не сводится к простой сумме знаний, а ориентирует субъекта на самостоятельное принятие решения, саморазвитие, формирование собственного отношения к информации и активность.

### **Место ранней педагогической поддержки семей в системе образования**

На основании действующих законодательных актов и правовых положений («Концепция дошкольного воспитания», Закон «Об образовании РФ», «Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении (утратило силу)») детский сад, может быть охарактеризован, как тип образовательного учреждения, реализующего образовательные программы дошкольного образования различной направленности. Оно обеспечивает воспитание, обучение, присмотр, уход и оздоровление детей возрастом от 2х месяцев до 7 лет (поступления в школу). При этом одной из ведущих задач



работы учреждений дошкольного уровня образования является взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка. [8, с.55-56]

Согласно п. 1, ст. 44 Закона об Образовании РФ именно на родителях лежит обязанность заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка. При этом, в соответствии со ст. 44 и 64 упомянутого Закона, семьи, вправе рассчитывать на бесплатную методическую, психолого-педагогическую, диагностическую и консультативную помощь со стороны государственных образовательных организаций в этом вопросе через специализированные консультативные центры, там, где таковые созданы при образовательных учреждениях. [9, 10]

По положениям Федерального Государственного Образовательного Стандарта дошкольного образования, утвержденного 17.10.2013 г., дошкольное детство ребенка начинается с младенческого возраста (2 месяца-1 год), включает ранний возраст (1-3 года) и дошкольный возраст (3-8 лет). [11, с.11]. Дошкольное образование в Российской Федерации не принадлежит к обязательному уровню, а по выбору родителей, оно может быть получено ребенком в соответствующих организациях или в форме семейного образования [9,10].

Таким образом, формально, задача педагогической поддержки семей с детьми младенческого возраста возложена в Российской Федерации на звено дошкольного образования, точнее, решение такой задачи в дошкольных учреждениях допускается, но не является обязательным. На практике, подобная работа ведется в государственных образовательных организациях довольно редко по различным причинам – недостаточная материально-техническая база для работы с младенцами и их семьями; нехватка или некомпетентность педагогических кадров для работы с указанными категориями граждан; отсутствие понимания у руководящих работников необходимости этой деятельности; недостаточность методических материалов, нехватка временных ресурсов. Однако спрос на подобную поддержку среди семей существует, что рождает предложение, исходящее от негосударственных образовательных

организаций и неформальных субъектов педагогической деятельности, таких, как общественные материнские объединения и группы материнской поддержки.

Партнерство дошкольного учреждения с подобными объединениями матерей, имеющих опыт воспитания младенцев и желающих его передать молодым семьям, несет в себе ощутимые перспективы и допускается Законом об образовании в РФ (ч. 1 ст. 15) как вариант сетевой формы осуществления образовательной деятельности с использованием ресурсов нескольких организаций на основании договора между ними [9, 10]. Важно, что Закон позволяет образовательной организации строить подобное партнерство с научными, медицинскими, культурными и иными организациями, обладающими необходимыми ресурсами для осуществления педагогического процесса, но не являющимися в обязательном порядке образовательными учреждениями.

Сущность социального партнерства государственных образовательных учреждений и неформальных субъектов педагогической деятельности.

Социальное партнерство в сфере образования – актуальное новое направление включения субъектов окружающей среды в процесс педагогического взаимодействия. Именно партнерство, в отличие от других форм социального сотрудничества, выгодно выделяется, давая синергетический эффект от объединения интересов и совокупности материальных, кадровых, интеллектуальных, финансовых, информационных ресурсов партнеров [12].

Как подчеркивает О.Д. Никольская, социальное партнерство дошкольных образовательных учреждений с различными социальными группами, имеющими свои собственные интересы в сфере воспитания детей, в ближайшие годы может стать перспективным направлением повышения качества образования [13]. Кроме того, построение социально-партнерских отношений с различными профильными ведомствами и организациями расширяет возможности образовательных учреждений в работе с семьями, особенно сейчас, когда ряд родителей тяготеет к семейному и домашнему дошкольному

образованию. По мнению Т.А. Данилиной и В.Я. Зедгенидзе, важной предпосылкой становления практики социального партнерства выступает открытость и реактивность современных дошкольных образовательных учреждений на изменения внутренней и внешней среды [14].

Подобный опыт к настоящему времени накоплен в зарубежных странах и утверждается в нашей стране, однако остается все еще мало востребованным типом совместной деятельности образовательных организаций с государственными и местными органами власти, общественными организациями и социальными группами [13].

Партнерством может быть названа совместная деятельность лиц, имеющая место на принципах единства целей и ценностей, долгосрочности, добровольности, доверия и уважения интересов, ответственности за результат каждой из сторон. Партнерские отношения учреждений системы образования проявляются, по мнению Т.А. Данилиной и В.Я. Зедгенидзе:

- в построении социокультурных связей с внешним образовательным пространством;
- в интеграционных процессах между представителями формальной системы образования и неформальными субъектами образования;
- в виде оперативного реагирования на меняющиеся образовательные запросы и потребности семей и детей;
- в расширении спектра образовательных услуг и возможностей [14].

В педагогической теории и практике применяется понятие социальное партнерство, понимаемое как – социально-психологическое явление, сущность которого заключается в интеграции деятельности и обеспечении удовлетворения потребностей партнеров во взаимодействии посредством стратегии движения к согласию, сотрудничества, развития всех субъектов данного процесса, перехода от доминирования отношений господства, конкуренции, противостояния к идеалам сотрудничества, кооперации, сосуществования [15, с. 8].

Важнейшие компоненты социального партнерства, выделенные Т.Э. Псарёвой, следующие: социальная проблема; интересы партнеров; правовые основы партнерства; ресурсы и сильные стороны партнеров; установленные правила взаимодействия и взаимоконтроля; наличие информационного поля, освящающего процессы партнерства; наличие совместного проекта, организующего деятельность партнеров; постоянство и стабильность взаимодействия; инновационные пути решения проблем [10, с. 8-9].

По мнению Т.А. Данилиной и В.Я. Зедгенидзе одной из форм социального партнерства может выступать практика психолого-педагогической поддержки семей, дети из которых ситуативно посещают детский сад или проживают период дошкольного детства исключительно в домашних условиях [14]. Другие авторы рассматривают в качестве социального партнерства работу дошкольного образовательного учреждения с семьей, приводя пример западноевропейских стран, где такая работа органично вплетена в деятельность дошкольного образования [13].

Концепция социального партнерства в государственной системе образования включает 4 группы взаимодействующих субъектов:

- учреждения различных типов и видов, входящие в состав муниципальной системы образования;
- учреждения других ведомств (например, учреждения здравоохранения, культуры, социальной защиты);
- хозяйствующие субъекты (коммерческие и некоммерческие организации);
- семьи (в том числе, представленные общественными советами, такими как родительские комитеты, советы отцов, попечительские советы) [13].

По нашему мнению, основными формами педагогической поддержки молодых родителей в рамках такого социального партнерства дошкольного учреждения выступают:

- лекции и практические занятия для беременных женщин;

- просветительские встречи с будущими отцами, бабушками и дедушками;
- встречи клубного формата для кормящих матерей с детьми;
- индивидуальное удаленное консультирование (телефонное, skype, viber);
- индивидуальное очное консультирование с выездом специалиста на дом или в образовательном / медицинском учреждении.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сказать, что ранняя педагогическая поддержка семей, и особенно матерей, как участниц диады «мать-ребенок» в первые месяцы жизни, является чрезвычайно важной. Однако, значительная часть семей лишена возможности получить помощь в силу объективных причин, поэтому перспективы социального партнерства учреждений официальной образовательной системы и неформальных субъектов образовательной деятельности – общественных групп, объединяющих опытных и равнодушных матерей, прошедших дополнительную профессиональную подготовку, их живое участие, активность и практико-ориентированный настрой может, по нашему мнению, внести существенный вклад в дело организации поддержки молодых родителей с младенцами.

### Литература

- [1] Тишевской И.А., Мухамедрахимов Р.Ж. Психологические аспекты пищевого взаимодействия матери и младенца // Вестник СПбГУ. –2011. –Сер. 12. – Вып. 2. – С. 88-93.
- [2] Николаева Е.И., Меренкова В.С. Влияние эмоционального реагирования матери на здоровье детей первых двух лет жизни // Фундаментальная наука ВУЗам. Преподаватель XXI века. - 2009. - 3. - с.373-380.
- [3] Беляева М.А. Репродуктивная культура: тенденции развития и механизмы трансляции в современном российском обществе// автореф. дисс. доктора культурологии. – Киров – 2013. –43 с.
- [4] Емелина О.И. Становление системы помощи детям раннего возраста за рубежом // Специальное образование. – 2013. – № 3. – С.49-55.
- [5] Сабитова Г.В. Социально-Педагогическая поддержка семей с детьми: теоретико-методологические основания и направления развития: автореф. д. пед. наук / Институт семьи и воспитания. М., 2008. – 44 с.
- [6] Олешова В.В. Надомное визитирование: история и современность // Специальное образование. –2016. – № 2. – С.105-113.
- [7] Бабаева Э.С. Сравнительный анализ формального и неформального образования // Вестник СПбГУ. – 2014. – № 6. –С.234-237.

[8] Модели социально-педагогической деятельности: Учеб. пособие / под общ. ред. Н.Г. Санниковой. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 172 с.

[9] Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования // Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – М.: Сфера, 2014. – С. 29-36. (Правовая библиотека образования).

[10] Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>

[11] Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Письма и приказы Минобрнауки. – М.: Сфера, 2014. – С. 5-27 (Правовая библиотека образования).

[12] Вержицкий Г.А. Концепция социального партнерства в муниципальной системе образования города Новокузнецка: научное издание / Г.А. Вержицкий, Т.П. Грибоедова, М.П. Самойлока, Г.И. Хлебоказова, Т.С. Шахматова. – Новокузнецк: МОУДПО ИПК, 2008 – 53с.

[13] Никольская О.Д. Организация социально-педагогического партнерства как фактора повышения качества дошкольного образования/ автореф. дисс. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007. –22 с.

[14] Данилина Т.А., Зедгенидзе В.Я. Социально-педагогическое партнерство ДОУ с родительским сообществом при домашнем образовании старших дошкольников: реализация модели образования с вариативными формами организации педагогического процесса: Пособие для руководителей ДОУ и педагогических работников / под науч. ред. Е.А. Мараловой; НовГУ им. Ярослава Мудрого – Великий Новгород, 2007. - 190 с.

[15] Образовательная среда как пространство социального партнерства: учебно-методическое пособие / Н.А. Голиков, Ю.Н. Фролов, И.В. Ярманова. – Тюмень: Тюм ГНГУ, 2012. – 248 с.

*Шелестова Людмила Владимировна*

*Институт педагогики Национальной Академии*

*педагогических наук Украины,*

*г. Киев*

*Shelestova.luda@gmail.com*

## **КАРТИНА МИРА ДОШКОЛЬНИКА И МЕТОДЫ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

**Аннотация:** в статье обозначены этапы познания мира ребенком старшего дошкольного возраста. Автором описаны особенности использования различных методов на каждом из этапов познавательной деятельности дошкольников в процессе изучения одной из учебных тем. Сделан вывод о необходимости группировки методов и средств в определенные комбинации (блоки), которые подчинены достижению определенных познавательных целей и дают более высокие результаты, чем когда они используются в одиночку.

**Ключевые слова:** познание, этапы познания, методы обучения, картина мира, дошкольники.

Человек всегда имеет определенную картину мира как систему представлений о себе и окружающем мире, свою роль и место в нем, временную и пространственную последовательность событий, их цели, причины, значение и т. д. [1]. Каждый человек является конструктором собственной картины мира, которую выстраивает на протяжении всей жизни в процессе познания [2].

Картина мира является важным фактором, влияющим на жизнедеятельность человека: его самоопределение, самореализацию, адекватную оценку жизненных ситуаций и ориентацию в мире [3]. Сенситивным периодом для ее развития является дошкольный возраст: дети этого возраста имеют огромный интерес к миру, потребность в его познании и

ознакомлении с его основными закономерностями (природными, социальными), в совершенствовании себя, в осознании смысла собственного существования; поисках своего места в сложном и противоречивом мире [4, 5].

На картину мира ребенка дошкольного возраста влияют различные факторы, среди них - систематическая учебно-познавательная и воспитательная деятельность в дошкольном образовательном учреждении, которая осуществляется на основе отобранного содержания и с помощью соответствующих методов [6].

Процесс познания мира старшими дошкольниками, как и взрослыми, осуществляется в такой последовательности: восприятие (образ), осмысление и понимание (значения и смыслы), обобщение и систематизация (значение и смыслы), запоминание (закрепления), преобразование и применение (ценностное отношение) [6].

Поэтому при изучении каждой учебной темы целесообразно придерживаться соответствующего алгоритма в организации учебно-познавательного процесса на основе специально подобранных комплексов педагогических методов, привлекать детей к методам учебного познания в порядке их соподчинения (анализ и синтез, сравнение, обобщение, систематизация и классификация и т. д.).

Основываясь разработанные в педагогической психологии и принятые в дидактике этапы учебного познания [6], также опираясь на возрастные особенности протекания этих процессов у старших дошкольников, задачи формирования у них целостной картины мира, выделим и охарактеризуем последовательные этапы учебно-познавательной деятельности старших дошкольников и педагогические методы, которые целесообразно использовать на этих этапах:

*I. Активизация познавательной деятельности:* беседа на основе собственного опыта о наблюдениях за миром, в ходе которой происходит обмен впечатлениями от наблюдений детей и воспитателя.



*II. Мотивация детей к познанию определенных объектов в ходе первичного восприятия:* короткое информационное сообщение воспитателя по теме; беседа на основе собственного опыта.

*III. Восприятие и осмысление новой информации о мире, развитие и коррекция приобретенного ранее опыта взаимодействия с ним:* беседы на основе собственного опыта детей; познавательные игры; социально-психологические игры; практические задания; опытно-экспериментальная работа; постановка проблемных вопросов; оценочная деятельность (в т. ч. и самооценка) относительно объектов познания и результатов познавательной деятельности.

*IV. Обобщение и систематизация информации об объектах познания:* познавательные игры; практические задания; опытно-экспериментальная работа.

*V. Закрепление полученной информации об определенных объектах познания:* беседы на основе собственного опыта детей; познавательные игры; социально-психологические игры; практические задачи.

*VI. Использование приобретенных знаний, интеллектуального, эмоционально-ценностного и морально-этического опыта общения с миром в практической деятельности:* социально-психологические игры, ориентированные на участие детей в придуманных и реальных жизненных ситуациях; продуктивная деятельность, ориентированная на создание творческих продуктов (изготовление моделей отдельных объектов и явлений; изготовление моделей, отражающих связи объектов и явлений; конструирование отдельных объектов; создание рисунков к музыкальным произведениям; создание иллюстраций к литературным произведениям (сказок, стихов, загадок); перестройка содержания сказок, придумывание сказок и т. д.).

Во всех комплексах набор и последовательность использования методов обеспечивают преемственность и связь этапов познания, его уровней и механизмов. Все комплексы структурированы по одному принципу: на основе использования и развития собственного опыта детей во взаимодействии с

миром (когнитивного, эмоционально-ценностного, деятельностного) стимулируют их к выстраиванию собственной картины мира, касающиеся содержания этой темы.

Подчинение одной цели объединяет методы в комплексы. В каждом комплексе методы дополняют и усиливают друг друга в воздействии на личность - интеллектуальном, эмоционально-ценностном, деятельностном; эффективно поощряют детей к процессу познания и повышению его результативности формирования картины мира.

Проиллюстрируем подробно использования комплекса методов (в соответствии с этапами познания, описанными выше) в процессе ознакомления старших дошкольников с содержанием одной из учебных тем- «Чувства и мысли».

#### *I. Активизация познавательной деятельности.*

Каждое занятие начинается с *обмена впечатлениями от наблюдений* (воспитатель также делится с детьми своими наблюдениями, мыслями, впечатлениями), благодаря которому повышается познавательная активность детей. В ходе такой ежедневной беседы происходит личностно ориентированное взаимодействие, диалог между воспитателем и детьми, происходит обмен познавательным опытом субъектов познания (взрослого и ребенка, детей между собой); ребенок постоянно и систематически упражняется в навыках наблюдения за миром и оформления своих мыслей в вербальных единицах: предложениях, небольших высказываниях, сообщениях.

#### *II. Мотивация детей к познанию определенных объектов в ходе первичного восприятия.*

Основываясь на активизации детей, воспитатель мотивирует их к изучению новой темы, подавая лаконичную информацию, которая вплетена в *беседу на основе собственного опыта*. Он информирует о наличии у людей разных чувств и о возможных формах их внешнего проявления. Беседа предполагает привлечение (актуализацию) предварительно приобретенного чувственного опыта детей на основе проблемных вопросов. Таким образом,

активизируется познавательный интерес, что выступает мотивом к совершению анализа своих чувств (самоанализа).

*III. Восприятие и осознание информации о мире, развитие и коррекция приобретенного ранее опыта взаимодействия с ним.*

Целью этого этапа является обучение ребенка: замечать и называть (описывать, характеризовать) признаки объектов окружающей действительности, различать в них безопасное и опасное; замечать похожее и разное; связи и отношения между явлениями окружающей действительности; группировать и классифицировать объекты познания; прогнозировать последствия своих действий в отношении них; оценивать (выражать свое отношение) и обосновывать свое мнение относительно объектов познания.

На этом этапе формирования опыта взаимодействия детей с миром осуществляется с использованием *бесед (на основе собственного опыта), познавательных игр; ролевого перевоплощения; привлечения к воображаемой ситуации; использование проблемных вопросов и т. д.*

Начинается этот этап познания беседой на основе собственного опыта, первая часть которой пробуждает мотивацию детей к познанию собственных чувств. Во второй части беседы воспитатель побуждает детей к анализу самых распространенных в них чувств - радости и печали (внешних признаков этих чувств, причин появления, факторов изменения и т. д.). При этом никакой информации не сообщает, ставит проблемные вопросы, а дети на их основе сами находят соответствующие связи.

Особенно важно, что сразу на основе собственного опыта включается оценочная деятельность детей относительно чувств, формируется морально-этический чувственный опыт. Дальнейшее формирование чувственного опыта детей осуществляется средствами нескольких познавательных игр.

В игре «Угадай чувство (настроение)» дети должны узнать (определить) психический процесс на основе его внешних признаков, то есть выявить связь между наблюдаемым процессом и понятием (например, «радость»), которое его описывает. Для этого они рассматривают фотографии людей (взрослых, детей

своей группы), которые выражают различные чувства и угадывают, какие именно чувства может испытывать тот или иной человек. Для этого целесообразно использовать проблемные вопросы.

Игра «*Да - нет*» посвящена формированию (развитию) опыта детей рассуждать, анализировать свои мысли и понимать их связь с чувствами. Небольшими частями подается лаконичная информация, в которой расширяется спектр актуализированных чувств детей и выявляются связи мыслей с чувствами. Уделяется внимание формированию морально-этического опыта в контексте анализа своих мыслей, восприятия, оценки мыслей, толерантности к ним. Вторая часть игры направлена на актуализацию и самоанализ широкого спектра чувств у детей в связи с определенными жизненными обстоятельствами. Воспитатель читает утверждение (они сформулированы от первого лица) о каких-то чувствах (интерес, удивление, страх, стыд, гнев, вина, сомнение, тревога, обязанность и т. п.), которые проявляются в определенных обстоятельствах. Например, «Мне приятно, когда все дети нашей группы играют вместе». Дети осуществляют выбор, проявляя свое согласие или несогласие с каждым утверждением, и распределяются на группы, подойдя к табличке: «Да», «Нет», «Иногда, не всегда».

В описанных выше играх происходит идентификация ребенка относительно своих чувств. Эти игры (и последующие тоже) базируются на умственных операциях анализа и синтеза, сравнения, обобщения, систематизации и классификации.

В игре «*Какое настроение в музыке?*» продолжается ознакомление детей со способами выражения чувств, в частности с помощью художественных средств (в данном случае - звуков и цветов). Детям предлагается прослушать отрывки разных мелодий и определить, какое у них настроение. Для обозначения настроения (веселого, спокойного, печального) каждый ребенок получает три карточки: соответственно красного, желтого и синего цвета. Слушая музыку, он должен поднять определенную карточку. В этой игре происходит идентификация и усиление чувств детей средствами их

художественного воплощения; реализуется принцип синтеза науки и искусства в изучении человека и воздействии на него.

Следующая в этой теме игра - «*Что мы чувствуем, когда ...*». Дети делятся на две группы, одна из которых изображает салют (с мелко нарезанной цветной бумаги), затем другая - дождь (с мелко нарезанной белой бумаги). Каждая группа соответственно стоит под салютом или дождем. То есть, происходит ролевое перевоплощение детей. С помощью проблемных вопросов воспитателя дети анализируют и сравнивают свои чувства в описанных ситуациях. Игра имеет глубокий нравственный смысл, предоставляет детям возможность проникнуться чувствами других людей, проявить сопереживание.

Игра «*Все, как у животных*» посвящена выявлению и сравнению чувств людей и животных. Работа осуществляется на основе проблемных вопросов, опирающихся на личный опыт детей (особенно тех, которые имеют домашних животных). Во второй части беседы каждый ребенок получает фото животного и должен по внешнему виду угадать его настроение. Воспитатель также сообщает интересную информацию о проявлениях чувств различными животными.

Известно, что большинство детей любят и жалеют животных, и все же нередко относятся к ним свысока, считая, что животные не имеют чувств. Эта беседа способствует коррекции опыта такого отношения, гуманизации отношений с животными.

В игре «*Передай чувства*» дети становятся в круг; каждому из них воспитатель бросает по очереди мяч, произнося одновременно заранее подобранное предложение. В предложении констатируются определенные факты, сообщаемые события, содержатся поздравления, запреты и т.д., а ребенок, поймав мяч, должен эмоционально отреагировать на содержание предложения (выражением лица, положением тела, словами). Содержание предложений касается близких детям жизненных ситуаций и подобраны таким образом, чтобы вызвать достаточно широкий спектр чувств и эмоций («Сегодня мы едем в цирк», «Твоя игрушка сломалась», «На улице идет дождь», «Сейчас

я тебе дам конфетку», «Здравствуйте», «В нашу группу пришла новая девочка», «Я не позволяю вам брать эти книги» и т. п.). Поскольку каждый ребенок включается в разные ситуации, он не может копировать (подражать) эмоциональные проявления других детей, поэтому проявляет себя в соответствии с уровнем развития своей эмоционально-чувственной сферы. Участие в этой игре обогащает эмоциональный опыт эмоциональных переживаний детей и способов их выражения, что важно для гармоничного развития личности и общения.

#### *IV. Обобщение и систематизация информации об объектах познания.*

Описывая игры на этапе осмысления, мы обращали внимание на присутствующие в них элементы локальных обобщений. Для тематических обобщений в каждой теме используется специальная игра «Вопрошайка». В ходе этой игры одни дети задают вопросы относительно только что изученной темы, а другие дети- отвечают. Помогая детям, воспитатель называет вопросительные слова или дает возможность ребенку выбрать карточку с написанным на ней вопросительным словом. Ребенок должен продолжить вопрос, который начинается с этого слова. Этот метод целесообразен и для итогового обобщения знаний. В этом случае вопросы охватывают широкий массив информации по различным темам и требуют установления отдаленных связей (например, между сферами бытия). Вопросительные слова, которые уместно использовать: кто? что? где? когда? как? какой? почему? возможно ли? зачем? откуда?

#### *V. Закрепление полученной информации об определенных объектах познания.*

Целью этого этапа является обучение ребенка повторному осмыслению информации о различных объектах познания, умению находить противоречия и проблемы в окружающем мире. Организация взаимодействия детей с миром на этом этапе осуществляется с использованием *бесед на основе полученного нового опыта; различных видов игр; практических задач.*

Например, в ходе освоения темы «Чувства и мысли» использовали беседу на основе полученного нового опыта, и дети называли чувства, которые они знают; рассказывали о способах выражения собственных чувств; о секретах понимания чувств других людей (взрослых или детей); о собственной реакции на чувства тех людей, которые находятся рядом и т.д.

*VI. Использование приобретенных знаний, интеллектуального, эмоционально-ценностного и морально-этического опыта общения с миром в практической деятельности.*

Характерной особенностью старшего дошкольного возраста есть продуктивное воображение, которое может реализоваться в деятельности, поэтому на этом этапе учебного познания целесообразно использовать практические задания на изготовление различных творческих продуктов: сочинение сказок, фантазирование, ролевое перевоплощение, выдвижение гипотез и проектов их реализации, моделирование и т.д.

В игре «Я - актер» детям предлагается осуществить ролевое перевоплощение, которое содержит две ситуации. В первой - один ребенок выполняет роль актера, изображающего сожаление по поводу поломки своей игрушки (например, машинки или куклы). Каждый ребенок из группы поочередно должен подойти к нему и утешить, успокоить добрыми словами и жестами. Во второй ситуации ребенок-актер изображает радость по поводу того, что получил игрушку, о которой долго мечтал. Другие дети, опять по очереди, должны подойти и показать, что радуются вместе с ним, произнося соответствующие слова. Эта игра также придает гуманистическую направленность воображению и чувствам, формирует опыт замечать и понимать чувства другого человека, проникаться ими. А это важное качество личности, характеризующее ее отношение к другим, влияет на общение с ними, в значительной степени определяет признание ребенка и успешность в жизни.

Чрезвычайно благоприятные для формирования опыта детей быть сдержанными *командные подвижные и настольные игры с правилами*. Для этих игр часто характерна чрезмерное эмоциональное напряжение, пыл, которые

можно сдерживать, выдвинув как одно из правил игры - выдержку участников и болельщиков.

Еще раз применить полученные знания в новой ситуации и проявить собственное воображение, предлагается детям в *выполнении коллективного практического задания «Нарисуй чувства»*. Его выполняют две группы детей: одна группа наклеивает на ватман в три ряда подготовленные и специально отсортированные детьми изображения людей с веселым настроением, спокойным и плохим, сравнивая их по определенным признакам (формой глаз, рта, бровей); вторая группа рисует людей с разными настроениями, пользуясь заготовками (овал, круг, нарисованные волосы) и меняя форму глаз, бровей, рта, носа. Задача базируется на умственных операциях анализа и синтеза, сравнения, обобщения, систематизации и классификации; предусматривает практическое моделирование. То есть, приобретенные знания и чувственный опыт дети используют для создания творческих продуктов.

Таким образом, приведенная выше последовательность восприятия и отражения мира детьми тесно связана с их привлечением к выполнению определенных познавательных задач. Разработанные нами типы и виды этих задач служат формированию опыта детей во взаимодействии с миром.

Описанная последовательность познавательного процесса и подобранные комплексы методов и средств не только охватывают практический и теоретический уровни познания, но и способствуют не отсроченному во времени переходу детей из низшего уровня на высший, благодаря систематическому использованию проблемных вопросов. Несмотря на преобладание у старших дошкольников перцептивного восприятия мира, использование этих вопросов осуществляется с соблюдением преемственности, постепенного усложнения в соответствии с выделенными нами последовательными этапами:

1. Постановка проблемных вопросов воспитателем для мотивации детей к изучению темы (дети дают частичные ответы, воспитатель дополняет их).



2. Постановка проблемных вопросов воспитателем в процессе бесед на основе собственного опыта (именно с их помощью дети получают ответы на эти интересующие их вопросы).

3. Ознакомление детей с вопросительными словами (кто? что? где? когда? как? какой? почему? возможно ли? зачем?).

4. Постановка детьми проблемных вопросов в процессе бесед и игр в процессе изучения каждой темы.

5. Постановка проблемных вопросов детьми друг другу и ответы на них (на отдельных занятиях).

6. Игра «Вопрошайка» в завершение изучения каждой темы. Воспитатель говорит вопросительное слова, а дети должны придумать вопросы по теме. Или педагог изготавливает карточки, на которых записывает начало вопроса (вопросительные слова), ребенок вытягивает карточку и продолжает вопрос.

Таким образом, в процессе изучения каждой темы дети упражняются в постановке проблемных вопросов и ответах на них, в результате чего вырабатываются соответствующие навыки, дети иницируют к выяснению сущности явлений, поиску взаимосвязей между ними.

Из предыдущего изложения видно, что в течение изучения темы «Чувства и мысли», которая рассматривалась подробно, системно задействованы различные механизмы выстраивания собственной картины мира ребенка. Особенно это касается психологической идентификации и самооценки детей в отношении своих чувств, мыслей, отношений, оценок, социальных ролей и т. д.

При изучении каждой темы этап восприятия и осознания окружающего мира базируется на распределении, продуктах которого являются образы, значения и смыслы, ценности и отношения, умения и навыки и т.д., а на этапе использования приобретенных знаний и опыта взаимодействия с миром, особенно создания творческих продуктов – опредмечивании.

Из вышеизложенного видно: мы не предложили каких-то принципиально новых видов деятельности детей, не известных в педагогике методов, средств и форм организации учебно-познавательной деятельности. Наша задачу мы

видели в наполнении педагогических методов обоснованным нами содержанием, который способствует формированию целостной картины мира детей, и в отборе, группировке методов и средств в определенные комбинации (блоки), которые подчинены достижению определенных познавательных целей и дают более высокие результаты, чем те, которые используются в одиночку. В этом процессе в центре внимания была система связей, пронизывающих основные сферы бытия от конкретных к более общим, и формирование опыта детей по осознанию этих связей.

Но главной своей задачей мы видели выстраивание лично ориентированного взаимодействия воспитателя с детьми и между собой. Это является не только благоприятным эмоциональным фоном для оптимизации формирования картины мира детей, но и важным психологическим механизмом, в основе которого лежит рефлексия. Мы показали реализацию лично ориентированного взаимодействия на примере только одной темы («Чувства и мысли»), однако этот подход пытались реализовать во всех учебно-познавательных темах.

### Литература

- [1] Обухов А. С. Исторически обусловленные модификации образа мира. — Развитие личности. — 2003. — № 4. — С. 51—68.
- [2] Смирнов С. Д. Мир образов и образ мира // Вестн. Моск. ун-та. — Сер. 14. Психология. — 1981. — № 2. — С. 15—29.
- [3] Королева Н. Н. Смысловые образования в картине мира личности: Дис. канд. психол. наук: 19.00.11 / Королева Наталья Николаевна. — СПб, 1998. — 194 с.
- [4] Лыкова И. А. О своеобразии картины мира ребенка-дошкольника [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/o-svoeobrazii-kartiny-mira-rebenka-doshkolnika>
- [5] Обухова Л. Ф. Возрастная психология: Учебник для вузов. — М.: Высшее образование: МГППУ, 2006. — 460 с. — (основы наук)
- [6] Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 1997. — 512 с.

*Александрова Наталья Викторовна,  
Калязина Анастасия Андреевна,*

*Иванова Мария Алексеевна*

*Новгородский государственный университет*

*им. Ярослава Мудрого,*

*г. Великий Новгород*

*natalia\_nov75@mail.ru*

*nastymr2017@mail.ru*

*moonmasha@mail.ru*

## **К ВОПРОСУ О ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОРА СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА**

**Аннотация:** в статье рассматриваются некоторые аспекты проблемы влияния личности педагога дошкольной образовательной организации на детей. Одним из аспектов данной проблемы является проблема неосознаваемого влияния личности педагога, неосознаваемых детерминант педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** личность педагога дошкольной образовательной организации, влияние личности педагога дошкольной образовательной организации на детей.

Личность педагога является одним из ключевых факторов развития личности ребенка. Взаимные изменения, которые происходят в поведении, деятельности и отношениях детей и педагога, являются следствием педагогического взаимодействия в воспитательно-образовательном процессе, которое представляет собой преднамеренный контакт между его участниками.

Вследствие специфики детского возраста (впечатлительность, эмоциональность, легкая внушаемость, доверчивость и др.) педагогическое воздействие воспитатель осуществляется не только с позиции функционально-

ролевых обязанностей, но и с личностной позиция, которая включает в себя индивидуальность педагога и личностные качества [1].

Воспитатель задает персональное пространство и определяет специфику личностных новообразований детей. Воспитатель осуществляет стимуляцию и поддержку постоянного личностного роста, непрерывного духовного развития детей. Ребенок берет пример с воспитателя и получает для себя новую информацию, с помощью которой у него формируется поведение, моральные и нравственные качества. Для него важна сама фигура, личность воспитателя, от которой он берет многое и начинает формировать собственное «Я» [2].

Весь педагогический процесс в дошкольной образовательной организации строится только через непосредственное, развивающее взаимодействие, общение воспитателя и детей, через их глубокие личные взаимоотношения, в которых происходит развитие не только ребенка, но и самого воспитателя. И в этом взаимодействии чрезвычайно важное значение имеют личностные особенности воспитателя, его внутреннее состояние. На наш взгляд, большего внимания требует проблема личностных особенностей взрослого, работающего с детьми. В работах А.Г. Асмолова, А.В. Петровского, В.А. Петровского, И.Б. Котовой, Е.Н. Шияновой и др. личность воспитателя рассматривается как условие становления личности ребенка. Воспитатель является источником развития ребенка, задает параметры его роста, «работает собой». Проявляясь своей личностью в ребенке, он преобразует его личностные смыслы, меняет поведение, наполняет содержанием мир его ценностей, но при условии, если сам осознает себя личностью.

А.В. Петровский, рассматривая проблему взаимоотношений педагога и учащихся, воспитателя и детей, выделяет два типа ориентации взаимодействия между ними (функционально-ролевой и личностный), которые оказывают существенное влияние на формирование и развитие личности ребенка [1].

Функционально-ролевая ориентация взаимодействия педагогов с учащимися определяется объективными условиями педагогического процесса, иногда без всякого учета позиции ребенка. Педагогическое воздействие

направлено главным образом на преобразование когнитивной сферы ребенка. В этом случае ученик выступает как объект воздействия, как средство для достижения эффективности, результативности образовательной деятельности. Таким образом, в функционально-ролевом плане педагогической деятельности личность педагога как бы вынесена за скобки [1].

Личностная ориентация взаимодействия педагогов с учащимися строится на основе учета способностей и потребностей ребенка и педагога. Взаимодействуя с учеником, педагог транслирует свою индивидуальность, реализуя свою потребность быть личностью и, в свою очередь, формируя соответствующие потребности и способности у детей. При личностной ориентации поведение педагога показывает, что целью его деятельности является развитие и формирование личности ребенка [1].

По мнению В.А. Петровского необходимо учитывать, что воспитатель, который будет развивать растущую личность, тоже является личностью. Общество предъявляет определенные ожидания и требования по отношению к ребенку, воспитатель должен реализовать предписанную обществом функцию – быть воспитателем. Естественно, нигде не говорится о том, что педагог только реализует ожидания общества, что он не должен быть личностью. Вместе с тем, по его мнению, индивидуально-личностный аспект деятельности воспитателя (растворяясь, например, в таких словах, как «индивидуальный подход в воспитании») оказывается, как бы, за скобками интересов исследователей и практиков [3].

Овчарова Р.В. в своих работах подчеркивает, что воспитатели, слабо разбирающиеся в себе, своих собственных проблемах, не умея принимать себя, правильно оценить, не в состоянии делать это по отношению к проблемным детям, для которых принятие и признание окружающими является самой актуальной проблемой [4].

Что касается личности педагога, то здесь имеется немало исследований, доказывающих ценность самопринятия в процессе построения отношений с детьми. В этих работах показывается, что у педагогов существует устойчивая

тенденция строить на основе собственных представлений о себе не только свое поведение, но и свои отношения с другими. Доказано, что педагоги, негативно относящиеся к себе, негативно относятся и к ученикам, педагоги же, относящиеся к себе позитивно, обладают и более оптимальным типом отношения к детям [5].

Отдельно следует отметить проблему неосознаваемого влияния личности педагога на личность ребенка. Так, К.Г. Юнг отмечает, что бессознательные установки педагога влияют на личность ребенка, по его мнению, они оказывают самое сильное воздействие на детей. Он писал о том, что в воспитании детей очень важную роль играет личность воспитателя. Свои ошибки, которые педагог не исправил в самом себе, он неосознанно будет выправлять в детях, что негативно будет сказываться на личности ребенка [6].

В.А. Петровский также отмечает необходимость изучения косвенного и неосознаваемого влияния личности воспитателя на детей, когда педагог не стремится вызвать ту или иную реакцию у ребенка. Но эффекты такого неосознаваемого воздействия может быть, тем не менее, весьма ощутимыми [3].

Говоря о коррекционно-развивающей работе с детьми, Я.Л. Коломинский и Е.А. Панько отмечают необходимость психологической проработанности у воспитателя собственных проблем в тех сферах, которые он предполагает корректировать. Проработка воспитателем своих личностных проблем позволяет ему выбрать адекватную позицию по отношению к ребенку [7].

Таким образом, существует проблема влияния личностных особенностей воспитателя на детей. Как сказал Р. Мэй: «То, что ты представляешь собой, звучит так громко, что я не могу слышать твоих слов» [8, 64]. Последствия такого влияния могут быть весьма значительными.

Результаты собственного пилотного исследования, проведенного на базе ряда дошкольных образовательных учреждений Великого Новгорода показали, что из 47 опрошенных воспитателей 76,6 % всегда или часто задумываются над тем, как их личностные особенности влияют на детей. 66 % педагогов часто

отмечают влияние собственных личностных особенностей на детей. Большинство педагогов (87,2 %) отметили, что на их взгляд, именно личностные качества педагога больше всего влияют на отношения с детьми.

70,2 % педагогов испытывают внутреннюю потребность в саморазвитии, самообразовании и самосовершенствовании, а 21,3 % из опрошенных ощущают ее в значительной степени и лишь 6,4 % иногда. Большинство педагогов мотивирует к изменениям возможность личностного роста (75,5 %), признание родителей, детей, администрации (72,3 %). Наряду с этим, на вопрос о самообразовании педагоги ответили, что оно осуществляется преимущественно по рекомендации администрации в рамках повышения квалификации.

Сдерживающим фактором развития и самообразования по мнению большинства опрошенных является отсутствие времени (72,3 %), 34 % педагогов отмечают нехватку средств для оплаты курсов, 10,6 % - не испытывают никаких сдерживающих факторов, при этом 2,1 % опрошенных не называют сдерживающих факторов, но испытывают потребность в саморазвитии и самообразовании.

Эмпирическое исследование некоторых аспектов проблемы влияния личности воспитателя на детей проводилось в одной из ДОО Великого Новгорода. В исследовании приняли участие 6 воспитателей. Беседа с воспитателями включала следующие группы вопросов: вопросы, направленные на выявление отношения к своей профессии; вопросы, направленные на выявление представлений о своих личностных особенностях и отношения к себе; вопросы, направленные на изучение собственных детских воспоминаний и переживаний; вопросы на изучение взаимоотношений воспитателя с детьми группы [9].

Рассмотрим некоторые выводы по результатам исследования. Так, все воспитатели говорят о решающем значении личности педагога в вопросе развития детей в детском саду.

Воспитатели отмечают влияние своих личностных особенностей на детей и также наблюдают, как эти особенности проявляются в детях. Чаще всего это происходит в играх.

Также воспитатели указывают на то, что их влияние на детей чаще происходит в отрицательных ситуациях, дети копируют какие-то не очень хорошие черты, привычки воспитателя, ситуации не очень приятные, которые дети наблюдали. Например, это может быть командный тон голоса, замечания, наказания, которые проявляются в детских играх.

В ходе беседы было отмечено влияние собственного детства, взаимоотношений с родителями на взаимоотношения с воспитанниками (*«В семье я не была всеобщая любимица. Отец не ласковый, мама помягче. Я никогда не слышала от него похвалы, он никогда не хвалил. Всегда все было недостаточно хорошо, всегда находил что-то, чем можно быть недовольным. Поэтому я стараюсь, наоборот, детей похвалить. Потому что, наверно, этого мне не хватало в семье. И потом, у нас в семье не было принято приласкать, обнять, поцеловать. Просто это было не принято. И потом опять может из-за этого я с детишками в детском саду это проявляю, когда они подходят... Ребенку же нужно, чтобы его обняли, погладили, прижали – мамы то рядом нет»*).

Результаты исследования показывают также и влияние отношения с воспитателями в детском саду в детские годы на отношения самого педагога с детьми (*«Я, например, очень хорошо помню первого воспитателя. Я ходила в сельский детский сад, она приехала из педучилища, молоденькая девушка. Она нам очень много читала – то, чего я дома недополучала, потому что родилась в большой семье. И поэтому вот отложилось такое доброе, хорошее впечатление о воспитателе, о своем первом наставнике. И наверно эту любовь я пронесла и к своей профессии через всю жизнь»*).

Воспитатели приводили примеры того, как отдельные ситуации общения в детстве повлияли на их общение с другими (*«У меня такое яркое воспоминание осталось с детства о несправедливости. Воспитательница*



*никогда не выслушивала нас до конца, это ей как-то неинтересно было. Мы старались не подходить к ней. Мы очень любили, когда нам читали книжки, а она не начинала читать, пока мы не успокаивались. И вот однажды я захотела помочь и сказала: «А вы начните читать, они и успокоятся», а ей послышалось «... я успокоюсь». Она, не разобравшись, наказала меня. Сохранилось это впечатление, что несправедливо наказали, и я стараюсь меньше советов давать людям, потому что могут понять неправильно. Боюсь, что неправильно поймут»).*

В ходе беседы были получены факты, когда воспитатели видят в детях «себя в детстве» и это также отражается на отношениях с детьми («У меня в группе есть одна девочка, и я чувствую, что она такая же, какая я была в детстве. Я была такая стеснительная девочка, не могла подойти к другому ребенку. Я уже стараюсь внимание детей привлекать к этой девочке, сделать так, чтобы она стала более общительной, потому что потом это труднее будет сделать. Я стараюсь изменить ее, хочу, чтобы она стала общительнее»).

Педагоги описывают также влияние своего настроения на детей: «Если у меня все хорошо, я стараюсь не замечать какие-то детские шалости. Когда мне плохо, я становлюсь более раздражительной. Вот у меня все плохо, еще и дети не слушаются» [9].

Таким образом, можно отметить, что для большинства педагогов данная проблема является достаточно актуальной. В целом, анализ ряда теоретических и эмпирических исследований актуализирует проблему личности воспитателя как фактора становления личности ребенка и, на наш взгляд, требует ее изучения в современных условиях.

### Литература

[1] Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. Пед. наук СССР. – М.: Педагогика 1987. – 240 с.

[2] Наговицына, А.П. Проблемы становления профессионально важных качеств личности воспитателя [Электронный ресурс] / А.П. Наговицына // Научно-методический

электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 3051–3055. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/53616.htm>.

[3] Психология воспитания: Пособие для методистов дошкольного и начального школьного образования, преподавателей, психологов / Под ред. В. А. Петровского. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 152 с.

[4] Овчарова, Р.В. Практическая психология образования: учебное пособие для студ. психол. факульт. университетов / Р.В. Овчарова. – М., 2003. – 448.

[5] Маралов, В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовании: учебное пособие для бакалавров / В.Г. Маралов, В.А. Ситаров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2012. – 424 с.

[6] Юнг, К.Г. Конфликты детской души / К.Г. Юнг. – М.: Канон, 1995. 333 с.

[7] Коломинский, Я.Л. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – Минск, 1997. – 282 с.

[8] Мэй, Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мэй. – М., 1994. –91 с.

[9] Александрова, Н.В, Иванова, М.А., Калязина, А.А. К проблеме влияния личности педагога дошкольной образовательной организации на детей / Н.В. Александрова, А.А. Иванова, М.А. Калязина // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 6-й всероссийской научно-практической конференции (заочной) с международным участием / 14-15 мая 2018 г. / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2018. – С. 12-17.

*Бертош Нина Александровна*

*Белорусский государственный университет*

*им. Максима Танка,*

*г. Минск*

*nina\_bertosh@mail.ru*

## **ВЫБОР РОДИТЕЛЯМИ ТИПА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА УСТАНОВЛЕНИЕ ПОЗИТИВНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ С РЕБЁНКОМ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема семейных взаимоотношений и влияние их на характер взаимоотношений с ребенком. В дошкольном возрасте именно семья является для ребёнка основным примером поведения в социуме. Родители, имея непосредственное влияние на ребёнка, служат для него примером общественных норм и установок, являются первоисточником отношений с окружающими.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, детско-родительские отношения, отношения родителей и детей, семья.

Отношения в семье крайне значимы как для целостного развития ребёнка-дошкольника, так и для развития его отдельных личностных качеств и особенностей. Родительское отношение – это единая, неделимая система многообразных чувств родителя к ребенку, поведения, которое используется в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера ребенка, его поступков и действий [1].

Существует множество интерпретаций стилей воспитания. До сих пор самой используемой и популярной является интерпретация стилей воспитания Д. Баумринд, которая выделяет три основных стиля: авторитарный, авторитетный или демократический и попустительский.

Рое и Зигельман выделили шесть типов родительского отношения:

1) отрицание; 2) равнодушие; 3) чрезмерная забота о ребёнке; 4) сверхтребовательность; 5) постоянство; 6) оживлённая любовь. Исследователи считают, что постоянство и оживлённая любовь способны сопровождать всестороннее формирование личности ребенка. Отрицание же напротив проявляет себя с негативной стороны, у ребёнка появляется чувство тревожности, он становится более агрессивен.

С. Броди определил такие аспекты отношений матери и ребенка:

1) опека – мать поддерживает ребёнка во всём, уважительно относится к его потребностям, максимально старается ему всё разрешать;

2) осознанность – мать осознанно относится к потребностям ребёнка, стараясь исключить ненужных действий и манипуляций со стороны ребёнка;

3) обязанность – перед матерью, в доминирующей позиции, стоит определённое чувство долга, хотя, как таковой, интерес к ребёнку отсутствует;

4) непоследовательность – у матери появляется переменчивость в поведении и действиях, однако для ребёнка это является самым неблагоприятным фактором, так как ребёнок чувствует себя стабильно неуравновешенным, уровень его тревожности так же повышается.

А.С. Спиваковская считает, что совершенное отношение родителей и идеальная норма воспитания детей в педагогике отсутствует, ведь каждый ребёнок индивидуален, каждый родитель тоже, можно лишь сформировать одни из важных правил, которые должны помочь родителям в воспитании детей. Первое – любовь, ведь именно она даёт ребёнку уверенность в себе и является ключом его счастья, психического здоровья и душевного тепла. Второе – независимость, необходимо предоставлять ребёнку некую самостоятельность в его деятельности [2].

Я.А. Варга и В.В. Столин выделяют такие типы: «Принятие – отвержение», «Кооперация», «Авторитарная гиперсоциализация», «Симбиоз», «Маленький неудачник». Именно данная классификация типов детско-

родительских отношений была использована нами в проведенной опытно-экспериментальной работе [3].

В исследовании приняли участие 59 человек (20 семей): из них 39 родителей и 20 детей в возрасте 5-6 лет. Выборка включала семьи из г. Солигорска (12 семей) и из г. Чашники (8 семей) и являлась случайной. При эмпирическом изучении детско-родительские отношения, вслед за А.Я. Варга и В.В. Столиным, нами рассматривались в пяти шкалах: принятие-отвержение, кооперация, симбиоз (отсутствие дистанции между родителем и ребенком), авторитарный контроль, отношение к неудачам ребенка.

По результатам проведенного «Теста опросника родительского отношения (ОРО)» А.Я. Варга и В.В. Столиным, выполненного родителями, были выявлены следующие результаты:

Семьи с **эмоциональным принятием ребёнка** 100% (20 семей). Родителей, которые испытывают **интерес к ребёнку** так же 100% семей. **Психологическую дистанцию** к ребёнку испытывают 10% семей, а вот отсутствие её у 90% семей. **Авторитарное поведение** наблюдается в 85% семей, а его отсутствие у 15%. Семей, где **верят и понимают своего ребёнка**, оказалось 75%, и только 25% семей **испытывают недоверие** к ребёнку.

В соответствии с этими результатами, мы видим, что у всех родителей, по шкале «Принятие-отвержение» было выявлено эмоциональное принятие, то есть родители испытывают интерес к детям, большинство из них не устанавливают психологическую дистанцию между собой и ребенком, верят в своего ребёнка, считают его неудачи случайными [4].

В.Я. Варга в своем исследовании утверждает, что в детско-родительских отношениях большое значение придается психоэмоциональному отношению между ребенком и матерью. При общении с ней ребенок получает первый опыт взаимодействия с окружающим его миром и индивидуальную способность существовать в социуме. Исследовательски было определено, что самооценка во многом зависит от особого поведения матери, чем от поведения отца. Именно материнская любовь становится первым социальным эталоном для

самосознания ребенка. Но и отцовская любовь играет большую роль в полноценном развитии личности ребёнка-дошкольника [5]. Данная научная позиция обусловила наш интерес к выявлению факта наличия или отсутствия различий в выборе родителями того или иного типа детско-родительских отношений, а также связи между проявлениями типов отношений.

В качестве критерия для установления статистически значимых взаимосвязей между имеющимися переменными нами был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена, так как большинство переменных имело отличное от нормального распределение. Данные анализировались с помощью программы StatsoftStatistica v8.0.

Результаты, полученные с помощью применения коэффициента ранговой корреляции Спирмена к данным теста-опросника, представлены на рис. 1, 2, 3.

		Ранговые корреляции Спирмена (Таблица данных1)			
		ПД попарно удалены			
		Отмеченные корреляции значимы на уровне $p < ,05000$			
Перем.		Кооперация	Симбиоз	Контроль	"Маленький неудачник"
Принятие-отвержение		0,632678	0,457118	0,604468	0,506298

*Рис. 1 Результаты, коэффициента ранговой корреляции Спирмена по данным теста-опросника мам*

Данные рисунка 1 свидетельствуют о **наличии**: значимой корреляции между шкалой «Принятие-отвержение» и всеми шкалами тест-опросника; корреляционная связь – прямая; теснота связей – умеренная. Таким образом, мы делаем вывод о том, что мамы в воспитании детей весьма эмоциональны и стремятся к тому, чтобы пользоваться различными способами воспитания детей. Мама проявляют стремление к сотрудничеству с ребенком, проявляют искреннюю заинтересованность и участие в его делах. Мама стремятся к единению с ребенком, положительно относятся к способностям ребенка, к его достоинствам и недостаткам, успехам и неудачам.

		Ранговые корреляции Спирмена (Таблица данных1) ПД попарно удалены Отмеченные корреляции значимы на уровне $p < ,05000$			
Перем.		Кооперация	Симбиоз	Контроль	"Маленький неудачник"
Принятие-отвержение		0,291076	0,251218	0,463651	0,349913

*Рис. 2 Результаты, коэффициента ранговой корреляции Спирмена по данным теста-опросника пап*

Данные рисунка 2. свидетельствуют о **наличии**: значимой корреляции между шкалой «Принятие-отвержение» и шкалой «Контроль»; корреляционная связь – прямая; теснота связей – умеренная; между остальными шкалами корреляции нет. Таким образом, мы делаем вывод о том, что папы большее внимание уделяют контролю. Они контролируют поведение ребенка, авторитарны в отношениях с детьми.

		Ранговые корреляции Спирмена (Таблица данных1) ПД попарно удалены Отмеченные корреляции значимы на уровне $p < ,05000$			
Перем.		Кооперация	Симбиоз	Контроль	"Маленький неудачник"
Принятие-отвержение		0,433642	0,351356	0,516293	0,432125

*Рис. 3 Результаты, коэффициента ранговой корреляции Спирмена по данным теста-опросника мам и пап*

Данные рис. 3. свидетельствуют о наличии: значимой корреляции между шкалой «Принятие-отвержение» и всеми шкалами тест-опросника; корреляционная связь между шкалой «Принятие-отвержение» и шкалами «Кооперация», «Контроль», «Маленький неудачник» - умеренная, а между шкалой «Принятие-отвержение» и шкалой «Симбиоз» - слабая.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что в исследуемой выборке родители в основном используют в воспитании детей смешанные типы родительского отношения, что позволяет лучше понимать чувства и эмоции

ребёнка, его интересы и правильно выявить задатки и способности у старших дошкольников. Одна грань нам позволяет увидеть любовь со стороны родителей, доверительные отношения с ребёнком, радость при общении с ним, другая – контроль над его действиями, требовательность.

На наш взгляд данные двойственные стороны родительского поведения отражают действительную родительскую позицию. Одна сторона её это любовь, другая контроль и оценивание личностных качеств с целью формирования благоприятных качеств у ребёнка. Присутствие данной позиции поведения характерно не только для родительских отношений, но и для отношений в целом. Две эти стороны не определяются как два разных типа поведения родителей и их отношения к детям, они образуются при определённых моментах и присущи конкретной ситуации.

Однако обращает на себя внимание и группа родителей, применяющих негармоничные типы родительского отношения: симбиоз, авторитарная гиперсоциализация, «маленький неудачник». Они выстраивают с детьми отношения на основе гиперопеки, авторитарного подавления потребностей и интересов ребенка, в отношениях с ними ребенок может почувствовать себя одиноким и ненужным, не ощутить того тепла, которое должно исходить от родителя. Это приводит к переживанию ребенком неблагополучия в семейной ситуации, а также к развитию эмоциональных нарушений, в том числе тревожности, агрессивности, импульсивности, закрытости, демонстративности. Итоги таких взаимоотношений мы можем увидеть уже тогда, когда человек взрослеет, в таком случае он будет не способен принимать серьёзные решения, будет не уверен в своих собственных силах, он будет застенчивым и боязливым, ну и конечно комплексы станут преградой для достижения желанных целей. В связи с этим нужна эффективная и результативная работа в сфере определения благоприятных способов, средств и приёмов отношений родителей и детей.

Таким образом, детско-родительские отношения это – один из видов человеческих отношений, который включает в себя систему разнообразных



чувств родителей по отношению к ребенку и ребенка по отношению к родителям, особенности их поведения, восприятия, понимания и оценок друг друга. При этом выбор того или иного типа принадлежит обоим родителям и является во многом определяющей основой для формирования личности ребёнка, его характера и типа поведения в обществе.

### Литература

- [1] Коломинский, Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: книга для учителя / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – М., 2005. - С. 86-88.
- [2] Спиваковская, А. С. Профилактика детских неврозов. /А. С. Спиваковская. - М., 1988.
- [3] Варга, А. Я. Тест-опросник родительского отношения: Практикум по психодиагностике / А. Я. Варга, В. В. Столин, А. А. Карелин. – М.: 2001. - 108 с.
- [4] Bertosh N., Zhukova T. The role of child-parents relationships in the development of self-esteem at the preschool age / N. Bertosh, T. Zhukova // European and national dimension in research. humanities = Европейский и национальный контексты в научных исследованиях: Electronic collected materials of X Junior Researchers' Conference, Novopolotsk, May 10-11, 2018 / Polotsk State University; ed. D. Lazouski [et al.]. – Novopolotsk, 2018. – 1 CD-ROM. – S. 88-91.
- [5] Варга, А. Я. Структура и типы родительского отношения: Дис. канд. психол. наук: 19.00.01: Москва, 1986. -206 с. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/struktura-i-tipy-roditelskogo-otnosheniya/> - Дата доступа: 24. 09. 2018.

*Васильева Елена Юрьевна,  
Жигалик Марина Александровна  
Новгородский государственный университет  
имени Ярослава Мудрого,  
г. Великий Новгород  
s232830@std.novsu.ru  
marina\_nov21@mail.ru*

## **РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема общения детей дошкольного возраста со сверстниками; обосновывается её актуальность в свете современных тенденций развития общества, требований образовательного стандарта; раскрываются условия взаимоотношений детей дошкольного возраста, отмечается положительное влияние общения ребенка со своими сверстниками на его общее развитие; рассматриваются возможности развития общения детей со сверстниками в процессе изобразительной деятельности.

**Ключевые слова:** общение, дошкольный возраст, изобразительная деятельность.

В современных условиях социальных перемен в общественной жизни отмечаются тенденции изменений во взаимоотношениях детей дошкольного возраста. Современный дошкольник значительно отличается от своего сверстника, каким он был десятки лет назад. Многочисленные преобразования окружающей ребенка действительности, социального и предметного мира, семейного уклада и педагогических требований сказываются на личности маленького ребенка. В настоящее время, практически с самого рождения, дети

растут и развиваются в условиях постиндустриального информативного общества, они окружены прогрессивными технологическими достижениями.

Отвечая на вопрос: «каков он, современный ребенок?», воспитатели дошкольных образовательных организаций на основе непосредственных наблюдений в практике своей работы описывают образ инновационного ребенка: смыслённый, рассуждающий на «взрослые» темы, эрудированный, развитый, независимый, раскрепощенный, равноправный, информированный, педагогически запущенный, порой даже агрессивный ребенок, воспитываемый высокотехнологическими средствами. К сожалению, не смотря на умение пользоваться технологическими средствами, такими как смартфон, компьютер и т.п. часть детей не отличаются гибкостью мышления, высоким уровнем интеллектуальных способностей, правильно сформированной речью, умением связно излагать свои мысли и умозаключения. Одной из причин такого явления является отсутствие у современных детей «живого» общения с людьми, и самое важное – так необходимого маленькому ребенку общения со своими сверстниками.

В настоящее все более актуальным становится вопрос реализации педагогических условий организации процесса общения современных детей со сверстниками в дошкольной образовательной организации, что и определяет выбор темы нашего исследования.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее ФГОС ДО), представляющим собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию, «Современный детский сад - это место, где ребёнок получает опыт широкого эмоционально - практического взаимодействия со взрослыми и сверстниками в сугубо авторитетных для его развития сферах жизни и видах деятельности». [1].

Фундаментальные труды по проблеме общения детей связаны с именами: Г.М. Андреевой, Т.И. Бабаевой, Т.А. Березиной, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, Ж. Пиаже, Т.А. Репиной, С.Л. Рубинштейна, Е.О. Смирновой и др. психологов. Согласно исследованиям ученых, общение

является первенствующим условием психического развития человека, его социализации и индивидуализации, формирования личности. В период дошкольного возраста зарождается и активно развивается общение детей со сверстниками.

В исследованиях М.И. Лисиной говорится о том, что общение представляет собой взаимодействие двух (или более) людей, которое направлено на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата [2]. Выступая важной составляющей общественной жизни ребенка, становление взаимоотношений между детьми, овладение способами общения, определяет его успешность в процессе взросления.

При правильной организации деятельности детей в дошкольной образовательной организации, атмосфера в группе будет доверительной и дружелюбной, способствующей развитию общения детей со сверстниками. Следовательно, перед педагогом дошкольной образовательной организации встает задача создания условий организации процесса общения детей друг с другом.

Принимая на себя ответственность за решение проблемы общения дошкольников, взрослый, будь он профессиональным воспитателем ДОО или родителем, должен понимать психологические особенности этого возраста, возможные трудности, пути их преодоления и не допускать появления новых. При этом, взрослый должен выступать не строгим координатором отношений детей, а доверительным лицом, создающим доброжелательную обстановку в детском коллективе.

Создавая ситуации наблюдения с детьми за поведением в группе сверстников, педагог способствует формированию представлений дошкольников о том, что значит быть добрым, щедрым, открытым, готовым прийти на помощь. Погружение детей в ситуации морального выбора позволяет формировать у них представление об этике взаимоотношений, об общепринятых в обществе нормах поведения в процессе взаимодействия.

Искренние разговоры «по душам» уточняют представления ребят о доброте. Действенным способом формирования доброжелательности по отношению к сверстникам считается постановка ребят в нарочно разработанные ситуации морального выбора.

Изучение научной литературы и анализ практики дошкольного образования позволяет нам говорить о следующих педагогических условиях развития общения детей дошкольного возраста:

- обеспечивать взаимопонимание и доверительные отношения в группе детского сада;
- обогащать представления детей об эмпатийных формах поведения, культуре речевого общения;
- формировать коммуникативный опыт, включающий в себя умение входить в контакт со сверстниками, оказывать эмоциональную поддержку, умение вежливо обращаться, внимательно слушать, стараться понимать собеседника, вести диалог;
- создавать эмоциональный характер общения педагога с детьми, а также детей друг с другом;
- заботиться об эмоциональном благополучии каждого ребёнка;
- использовать коммуникативные игры на сплочение детского коллектива, умение разрешать конфликты, вступать в разговор, обмениваться чувствами, переживаниями, эмоционально и содержательно выражать свои мысли, используя мимику и жесты;
- читать художественную литературу, совместно с группой детей обсуждать прочитанное, знакомить с лучшими образцами литературного языка;
- организовывать театрализованные представления на темы дружбы и товарищества (привлекать к участию в инсценировке произведения, учить выделять особенность характера действующих лиц, изображать их эмоциональное состояние; способствовать пониманию положительных и отрицательных состояний героев сказки, учить высказывать к ним свое отношение и давать им элементарную оценку);

- включать детей в совместную трудовую деятельность, рационально распределяя обязанности между участниками; обсуждать результаты коллективной трудовой деятельности;

- проводить на физкультурных занятиях парные и подгрупповые упражнения, подвижные игры, требующие совместного согласования правил и условий;

- в процессе праздников, утренников, спортивных эстафет и соревнований проводить номера на сплочение детей, предоставлять возможность ребенку проявить себя и положительные качества своего характера;

- проводить коллективные работы по рисованию, лепке и аппликации.

Таким образом, общаясь со сверстниками в детском саду, дети учатся согласовывать свои действия с действиями других детей, совместно воспроизводят в игре отношения взрослых, учатся применять на практике нормы поведения, оценивают не только себя, но и своего партнера, товарища. Как в играх, так и в реальной жизни, общаясь со сверстниками ребенок использует и проверяет действенность присвоенных им в общении со взрослым способов деятельности и норм человеческих взаимоотношений, что является фундаментом его будущего существования в мире личностных и социальных взаимодействий с другими людьми.

В рамках нашего исследования мы рассматриваем возможности развития общения со сверстниками в процессе изобразительной деятельности. На наш взгляд, при правильной организации педагогом коллективной изобразительной деятельности, будут удовлетворены три основные потребности ребенка: потребность в впечатлениях, потребность в активной деятельности, потребность в признании и поддержке.

Уточняя понятие изобразительной деятельности, мы обращаемся к определению Е.А. Флериной, трактующей изобразительную деятельность как сознательное отражение ребенком окружающей действительности в ее продуктах, которое построено на работе воображения, отражения своих наблюдений, впечатлений, полученных через слово и различные виды искусств,

актуализации своего жизненного опыта и проявления своего отношения к изображаемому [3]. В процессе изобразительной деятельности ребенок дошкольного возраста с помощью различных средств (графических, пластических и др.) отражает впечатления, полученные от предметов и явлений окружающего мира, выражает своё отношение ко всему происходящему, к изображаемому.

Детская изобразительная деятельность представлена тремя её видами: рисованием – изображением с помощью красок, карандашей и др. изобразительных средств окружающей действительности и полученных от неё впечатлений; лепкой – процессом формирования предметов окружающей действительности в виде элементарной скульптуры; и аппликацией – плоскостным контурно-силуэтным способом создания художественных изображений, узоров путем нашивания, наклеивания на ткань, бумагу и т.д. разнородных по признакам готовых форм [4].

Исходя из задач образовательной программы, педагог выбирает форму организации изобразительной деятельности детей: фронтальную, подгрупповую или индивидуальную, кружковую, студийную или самостоятельную творческую деятельность, конкурсы детского творчества, экскурсии [3]. Основной формой обучения детей изобразительной деятельности является непосредственная организованная образовательная деятельность. Для того, чтобы в этой деятельности развивалось общение детей со сверстниками, необходимы коллективные задания.

Коллективная форма организации изобразительной деятельности дает возможность каждому ребенку формировать умения и навыки работать вместе, строить общение, развивает привычку к взаимопомощи. Детские работы вызывают у них восхищение. Коллективная изобразительная деятельность детей, как и другие виды детского художественного творчества, тесно связана с игрой. В коллективной изобразительной деятельности дети самостоятельно распределяют обязанности, осуществляют коллективный контроль и самоконтроль, стремятся к согласованным действиям, у них появляется

дополнительная энергия, они легче преодолевают трудности и решают сложные творческие задачи, рождается коллективная инициатива и соревнование;

В процессе изобразительной деятельности детей развитию общения между ними будут способствовать дидактические игры, такие «Выбери жанр живописи», «Собери пейзаж», «Составь натюрморт», «Придумай и собери портрет», «Портрет сказочного героя». Перечисленные примеры игр помогают детям ориентироваться на высказывания сверстника, искать способы принятия общего решения, обращаться к полученным ранее знаниям в области изобразительного искусства.

Применение в изобразительной деятельности с детьми проблемных ситуаций помогает развивать у дошкольников чувствительность к воздействиям сверстника, согласовать усилия детей к достижению общей цели.

Организованная таким образом изобразительная деятельность требует активного взаимодействия детей на всех этапах: на этапе обсуждения проблемы, выбора средств и техники изображения, в ходе непосредственно изобразительной деятельности и на этапе осмысления ее результатов.

Через творчество у детей формируется положительная концепция себя, окружающего мира, а также себя в мире социума, способность принимать и понимать информацию, распознавать эмоциональные переживания и состояния окружающих; совершенствуются навыки невербального и вербального общения.

### Литература

[1] Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф.pdf>. (дата обращения: 25.03.2019).

[2] Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка. / Под редакцией Рузской А.Г. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384с.

[3] Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности. – М., 2000. – 344с.

[4] Косминская В.Б. и др. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов / В.Б. Косминская, Е.И. Васильева, Н.Б. Халезова и др. – М.: Просвещение, 2007. – 253с.





*Внук Лилия Борисовна*

*Государственное учреждение образования  
«Дошкольный центр развития ребёнка №1»,*

*г. Могилёв*

*akademya.detstva@yandex.by*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОО**

**Аннотация:** в работе описывается опыт использования учреждением дошкольного образования метода проектов как средства формирования у воспитанников доброжелательного, уважительного отношения к другим людям, их приобщения к культурным ценностям как своего, так и других народов.

**Ключевые слова:** толерантность, дошкольный возраст, национальные и общечеловеческие ценности, гражданственность, патриотизм, метод проектов.

Развитие системы образования Республики Беларусь осуществляется в соответствии с Государственной программой «Образование и молодежная политика» на 2016-2020 гг. В ней подчеркивается, что система образования должна обеспечивать формирование у детей и молодежи гражданственности и патриотизма, исторического самосознания и толерантности [1].

На территории Республики Беларусь проживают представители разных национальностей. В условиях многонационального государства социальная стабильность во многом зависит от того, является ли педагогика, в том числе и дошкольная, педагогией поликультурности и толерантности. Согласно определению философского энциклопедического словаря, толерантность рассматривается, как терпимость к иному рода взглядам, нравам, привычкам. Таким образом, толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание других культур, способов самовыражения и проявления человеческой индивидуальности.

Суть толерантности рассматривается на основе признания единства и одновременно многообразия человечества, взаимозависимости всех от каждого и каждого от всех, уважения прав другого человека.

Сформировать у детей доброжелательное, уважительное отношение к другим людям, приобщить к культурным ценностям как своего, так и других народов – одна из задач современного общества

Образование, начиная с дошкольного, должно способствовать тому, чтобы, с одной стороны, ребенок осознал «свои корни» и тем самым мог определить место, которое он занимает в мире, и с другой – привить ему уважение к другой культуре [2, с.149].

В решении задач формирования толерантности особая роль отведена дошкольному образованию как начальному этапу в нравственном развитии ребенка. Приобщение дошкольников к национальным и общечеловеческим ценностям, формирование у них доброжелательного уважительного отношения к другим людям – основные задачи учебной программы дошкольного образования [3, с.187].

Для ознакомления с культурой и традициями других стран, изучения национальных особенностей других народов эффективным являлся метод проектов.

Исходя из интересов и познавательных потребностей детей в разных возрастных группах, были определены темы проектов: «Праздники и традиции разных стран», «Олимпиада собирает друзей», «Наша Родина – Республика Беларусь», «Мы – такие разные», «Дружат дети всей планеты», «Доброта спасет мир», «Увлекательное путешествие по странам СНГ», «Сказки народов мира», «Планета Земля – наш общий дом», «Большие права маленького человека», «Откуда приходят новости?».

После того, как темы были выбраны, шло обсуждение плана совместных действий, направленных на достижение целей проектов. Педагогические работники уточняли у детей: что они знают? Что хотят узнать? Какие способы получения информации будут использовать? Все идеи и имена их авторов

записывались на листе, который называется «картой трех вопросов». Записи стали основой планов проектов, в которых в равной степени были вовлечены дети и их родители. Интересным для детей было узнать, какие достопримечательности есть в Республике Беларусь и других странах? Что такое Олимпиада? Какие виды спорта олимпийские? Как празднуют Новый год и другие праздники в разных странах? Почему все люди разные? Что такое СНГ? Как встречают гостей в разных странах? Какие национальные блюда у разных народов? Какой животный и растительный мир в разных странах? Какая бывает национальная одежда?

Планы проектов реализовывались в разных видах деятельности: игровой, познавательно-практической, общении, художественной.

Вместе с родителями создали развивающую предметно-пространственную среду, которая стимулировала и обеспечивала познавательную активность детей. По теме проектов были приобретены игрушки, изображающие различных зверей, птиц, людей, сказочных существ, из разных материалов; куклы, одетые в национальную одежду; изделия декоративно-прикладного искусства; сувениры; сказки народов мира, художественные произведения; карты мира, глобус; конструкторы «Город», «Дом»; атрибуты для режиссерской игры; настольно-печатные игры. Были изготовлены маршрутные игры: «Путешествие по странам СНГ», «Достопримечательности разных стран», «Столицы разных стран»; дидактические игры: «Какой страны флаг?», «Подбери кукле национальный костюм», «Природный мир разных стран», «Промышленность разных стран», «Составь орнамент», «Страны-участники Олимпиады», «Оцени поступок», лото «Настроение», «Национальная кухня», «Времена года», «Географическое домино», «Живая и неживая природа», «Дары природы», «Ассоциации».

По мере продвижения в темах проектов вся собранная информация отражалась на «информационном поле»: рисунки детей, схемы, картинки, кроссворды, плакаты, что позволяло детям легко ориентироваться в теме проектов, уточнять и расширять свои представления.

Способы получения информации были разнообразны: обращение к личному опыту, вопросы к взрослым, интервью у сотрудников краеведческого музея, просмотр видеоматериалов, рассматривание иллюстраций, картин, чтение художественной литературы, энциклопедий, использование Интернет-ресурсов.

Эффективными были такие формы работы как проведение праздников и развлечений с целью знакомства детей с культурой и традициями своего народа и народов других стран, театрализованная деятельность по сценариям, в основе которых лежали сказки народов мира, подвижные игры разных народов, слушание музыки разных народов, создание мини-музеев, выставок, альбомов, посвященных национальной и мировой культуре и традициям, викторины «По странам СНГ», «Олимпийское движение». На занятиях использовали средства проблемно-игровой технологии: проблемные ситуации и вопросы, дидактические игры, упражнения, творческие задания. Интерес у детей вызывали проблемные вопросы: почему у людей разный цвет кожи? волос? глаз? Для чего человеку кожа? Почему символ Олимпиады – пять колец? Кто придумывает названия городам? Как дружат города? Как можно общаться в другой стране, не зная языка? Как проходит зима в разных странах? Можно ли жить без ссор? Чем люди похожи и чем отличаются друг от друга? Можно ли подружить детей всей Земли? Если бы ты был волшебником, что бы ты сделал для людей?; задания: «Помири детей, поссорившихся из-за игрушки?», «Порадуй своих друзей?», «Посмотри на мир чужими глазами», «Составь рассказ, используя данную концовку», «Назови причины разных событий», «Похвали друга», «Напиши письмо детям других стран»; упражнения: «Закончи предложение», «Назови ласково»; игры: «Мои друзья», «Верно – неверно», «Путаница», «Чудесный мешочек», «Собери посылку», «Волшебный стул», «Ласковые дети», «Фотографы», «На острове», «Конкурс хвастунов», «Логический поезд», «Кому что нужно», «Путешествие по глобусу и карте» и др.

Полученные представления отражались в продуктивных видах деятельности по темам «Дружат дети всей Земли», «Пусть всегда будет солнце», «Я и мир вокруг меня», «Быстрее, выше, сильнее», «Пять колец Олимпиады», «Город будущего», «Мои друзья на Севере и Юге», «Когда мои друзья со мной», «Моя семья».

В проекте «Планета Земля – наш общий дом» дети объединялись в подгруппы и распределяли деятельность. Например, одна подгруппа собирала информацию о Земле как планете, другая – о людях, живущих на планете Земля, городах и странах, третья – о природном и растительном мире. Некоторые воспитанники так заинтересовались темами, что провели самостоятельное исследование «Права детей Земли» и представили его детям своей и других групп.

При реализации проектов воспитатели стимулировали познавательную активность детей, оказывали помощь и поддержку в сборе необходимой информации, систематизировали полученные представления, проводили занятия по теме проектов.

Родители воспитанников приняли активное участие в выставке поделок из природного материала; в конкурсах «Герб моей семьи», «Рецепты национальной кухни»; фотовернисажах «Путешествуем всей семьей», «Наше настроение»; в детско-родительских встречах; в создании мини – музеев «Куклы в национальных костюмах своими руками», «Сувениры разных стран»; изготовлении рекламных листовок «Что я знаю о себе?», «Взрослые о детях», «Наша дружная семейка»; тематических газетах «Откуда приходят новости?» и др.

У детей сформировались представления о людях разных национальностей, обобщенном понятии «человек», об общечеловеческих ценностях, о культуре и традициях разных народов, о многообразии условий жизни на земле, о конструктивных способах общения. Положительным явилось то, что дети обменялись полученными представлениями, делали сообщения в других группах. Участие в проекте стимулировало каждого ребенка проявлять

инициативу, активность, самостоятельность, предоставило возможность для творческого применения полученных знаний, развивало умение согласовывать свои действия с действиями сверстников и достигать результатов.

С целью формирования толерантности у дошкольников в процессе проведения музыкальных занятий педагоги знакомят детей с народной музыкой, музыкальными инструментами, песнями, танцами, традициями разных стран. В ходе подготовки и проведения фольклорных праздников «Гуканневясны», «Калядкі», «Свята бульбы», «Купалле», «Масленица» педагоги знакомили детей дошкольного возраста с культурой и традициями белорусского народа и объясняем, что эти праздники отмечают не только в Республике Беларусь, но и во всех славянских странах, что показывает общность народов. При проведении праздника «Новогоднее путешествие вокруг Света» воспитанники путешествовали в различные страны, такие как Финляндия, США, ЮАР, Китай, Индия и познакомились с традициями и особенностями празднования в них Нового года, это позволило им приобщиться к культурным ценностям других народов, отметить отличия, но, и в тоже время, они смогли увидеть, что данный праздник вызывает у всех людей веру в чудо, чувство радости, доброжелательное отношение друг к другу. Во всех наших мероприятиях активное участие принимают родители, что позволяет формировать толерантность в семье, воспитывать эстетический вкус, бережное, уважительное отношение к народным традициям и правильное понимание культуры мира.

### Литература

[1] Национальный Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2005. – Режим доступа : <http://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=C21600250> – Дата доступа : 23.01.2018.

[2] Горегляд, Л.И. Формирование толерантности – основа воспитания детей дошкольного возраста/ Л.И. Горегляд //Сборник статей научно – практических конференций, руководителей, педагогов и специалистов дошкольных образовательных организаций: сб. науч. ст./ ИОЦ «Северная столица»; под ред. Т.А. Табуновой – Санкт-Петербург, 2016. – С.149–151.

[3] Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Республики Беларусь. — Минск: Нац. инт образования, 2012. — 416 с.

*Волкова Снежана Николаевна,  
Горбова Ольга Вадимовна  
Гуманитарный институт  
Северного (Арктического) Федерального университета  
им. М.В. Ломоносова,  
г. Северодвинск  
sneja-new@mail.ru  
o.gorbova@narfu.ru*

## **МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЬМИ 6-7 ЛЕТ ЖАНРОВОЙ КАРТИНЫ СКАЗОЧНОЙ ТЕМАТИКИ**

**Аннотация:** в статье рассмотрены особенности восприятия жанровой картины сказочной тематики детьми 6-7 лет, обоснована необходимость приобщения дошкольников к изобразительному искусству, описаны результаты диагностического исследования по выявлению уровня восприятия жанровых картин сказочного содержания детьми подготовительной к школе группы, представлена методика ознакомления детей с жанровой картиной.

**Ключевые слова:** живопись, жанровая картина, сказочная тематика, художественное восприятие, дошкольник.

Проблема восприятия детьми живописи и формирования художественного восприятия дошкольников рассматривались многими педагогами, психологами и искусствоведами (Н.А. Вершинина, Л.С. Выготский, Н.М. Зубарева, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Р.М. Чумичева и др.).

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [1] и содержанию примерных общеобразовательных программ «От рождения до школы» [2] и «Детство» [3], разработанных на основе стандарта, в детском саду дошкольники знакомятся с



различными видами и жанрами изобразительного искусства, начиная со второй младшей группы. Одним из жанров живописи, по мнению исследователей, интересным детям старшего дошкольного возраста, является жанровая картина.

Проблема формирования восприятия живописи на сегодняшний день изучена достаточно полно: определены особенности восприятия детьми живописи разных жанров, разработаны методики формирования восприятия дошкольниками этого вида изобразительного искусства, в программах поставлены задачи ознакомления детей с живописью, конкретными произведениями, художниками.

В современном мире много информации, которую легко можно получить через Интернет, не выходя из дома, в том числе, не посещая театры, музеи, различные выставки и т.д. Изобразительное искусство отходит на второй план и в современном дошкольном образовании, к сожалению, не реализуется тот воспитательный потенциал, который заложен в произведениях искусства.

Педагоги организуют работу по формированию у детей искусствоведческих знаний, но она носит, в основном, стихийный характер, у многих детей отсутствует интерес к содержанию изобразительного искусства, для них характерно непонимание языка (средств выразительности) изобразительного искусства и неумение проникнуть в замысел художника. Книжные иллюстрации и произведения живописи все чаще становятся вспомогательным средством решения задач познавательного и речевого, а не художественно-эстетического развития детей.

Чтобы выявить у детей особенности восприятия жанровых картин, по определению Р.М. Чумичевой, картин, рассказывающих о труде и быте разных людей, нами был проведен констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 40 детей подготовительной к школе группы одного из детских садов г. Северодвинска Архангельской области. С каждым ребенком индивидуально была проведена беседа с опорой на конкретные произведения живописи (качественные репродукции жанровых картин сказочной тематики) и без нее, после чего ответы детей анализировались по критериям:

- понимание содержания картины (характеристика предметного состава и сюжета, настроения героев и картины в целом, определение места действия, временных, причинно-следственных и других связей, объединяющих героев картины);

- понимание средств выразительности (характеристика композиционных законов и приемов, избранных художником: способов выделения сюжетно-композиционного центра или героя, количества и способов расстановки фигур, причины поз, жестов, мимики героев, характеристика формата, планов, места линии горизонта; анализ колорита картины и выразительной функции цвета и др.);

- понимание идеи произведения;

- степень и способы выражения эмоционального отношения к изображенному событию / герою / произведению, умение выразить его.

Для оценки каждого критерия был составлен свой блок вопросов, который позволял выявить степень понимания детьми старшего дошкольного возраста содержания и средств выразительности, как живописи в целом, так и конкретного произведения.

Например, для выявления понимания детьми содержания изображенного, были заданы вопросы «Что изображено на картине? Кто изображен? К какой сказке / какому эпизоду посвящена картина? Что делает герой?» и т.д.; для выявления понимания средств выразительности были предложены вопросы: «Кто главный герой в картине? Почему художник сделал его главным? Как ты узнал, что он главный герой? Как художник показал, что он главный? Почему художник выбрал такие цвета для картины? Почему художник написал картину в вертикальном / горизонтальном формате?» и другие. Поскольку в диагностическом исследовании мы использовали произведения, рекомендованные программой, по которой работает организация, мы полагали, что предлагаемые для рассматривания картины будут знакомы дошкольникам.

Как показал анализ детских ответов, более 60% детей имеют низкий уровень восприятия жанровых картин сказочной тематики, остальные

дошкольники находятся на уровне ниже среднего. Одной из причин столь невысокого уровня восприятия детьми 6-7 лет жанровой картины сказочной тематики, непонимания детьми специфики средств выразительности искусства живописи в целом, отсутствия интереса к рассматриванию картин даже в условиях понимания их содержания, является отсутствие целенаправленного и планомерного приобщения детей к миру искусства, редкие «встречи» дошкольников с картинами, что было выявлено нами при анализе педагогической документации и в ходе бесед с воспитателями групп. Педагоги не организуют каких-либо занятий с детьми по рассматриванию картин, а произведения изобразительного искусства (чаще всего иллюстрации) применяют с целью уточнения понимания литературных произведений.

Возникает противоречие: с одной стороны, анализ теоретических основ проблемы показал, что дети старшего дошкольного возраста готовы к полноценному художественному восприятию искусства, но с другой стороны, как показывает практика, современные дети не владеют искусствоведческими знаниями, не понимают глубины содержания конкретных произведений, не видят средств художественной выразительности.

Мы предположили, что у детей 6-7 можно повысить уровень восприятия жанровой картины (в частности, картин сказочной тематики) при соблюдении следующих условий:

- 1) подбор жанровых картин, созданных разными художниками-живописцами, отличающихся средствами выразительности, манерой и техникой исполнения, но сходных по содержанию (эпизоды сказок), высокохудожественных, рекомендованных к работе с детьми;

- 2) определение объема искусствоведческих знаний по каждому произведению, доступных детям старшего дошкольного возраста;

- 3) разработка содержания образовательных ситуаций по рассматриванию каждого произведения по алгоритму: нахождение главного героя картины; понимание смысла его диалога с другими героями через анализ мимики, позы, одежды каждого; подведение к смыслу реплик всех участников эпизода; анализ

окружающей обстановки, места действия события с целью уточнения понимания реплик; нахождение связи с содержанием литературного произведения, по мотивам которого создана картина; подведение к идее произведения;

4) поэтапной реализации искусствоведческих знаний через серию образовательных ситуаций, каждая из которых строится по единому алгоритму рассматривания с применением активных методов ознакомления детей с произведением (прием вхождения в картину, сравнение картин разных художников и разных по технике, дидактические игры и т.д.).

Для подтверждения (или опровержения) гипотезы нам был проведен формирующий эксперимент.

Сначала мы подобрали произведения жанровой живописи сказочной тематики, ориентируясь на рекомендации примерных общеобразовательных программ, которые входят в «золотой фонд русского искусства», могут быть интересны детям 6-7 лет содержанием, доступны для понимания. Такими произведениями стали картины В.М. Васнецова «Алёнушка» (к сказке «Сестрица Алёнушка и Братец Иванушка»), «Богатыри» (к сказкам «Илья-Муромец и Соловей-Разбойник», «Алёша Попович и Тугарин Змеевич», «Добрыня Никитич и змей Горыныч»), «Иван-царевич на Сером Волке» (сказка «Иван-царевич и серый волк»), «Ковер-самолет» и «Царевна-лягушка» к сказкам с аналогичными названиями; произведение М.А. Врубеля «Царевна-Лебедь» (к «Сказке о царе Салтане»), иллюстрации И. Билибина, Н. Кочергина и др.

Далее мы определили объем знаний, доступных дошкольникам по каждому произведению, включающий 5 блоков информации, основанной на анализе художественного образа, созданного в каждой картине: знания об особенностях жанровой картины сказочной тематики; знания о содержании сказки или эпизоде, к которому создано произведение; знания о средствах выразительности, в первую очередь композиции и приемах построения конкретной картины, а также о функциях цвета (выразительной,

изобразительной и композиционной); знания о художнике, написавшем картину, стиле и манере его письма; знание о идее произведения и замысле художника и писателя.

Для решения третьей задачи мы разработали алгоритм рассматривания жанровых картин сказочного содержания, продумали вопросы, затрагивающие эмоциональную сферу дошкольника, опираясь на рекомендации Н.А. Вершининой [4, 5].

Приведем примеры вопросов, покажем их логику на примере рассматривания произведения В.М. Васнецова «Иван-царевич на Сером Волке»: Кто главный герой? Как вы поняли, что это Иван-царевич главный герой / Как художник показал нам, что Иван-царевич главный герой / Какими способами художник выделил Ивана-царевича? Как вы догадались, что он царевич / Во что одет? Какой кафтан / сапожки / опишите головной убор Ивана-царевича? Кто еще сидит на волке? Как вы догадались, что это царевна? Какое настроение у царевны? Рассмотрите лицо царевны / О чем нам говорит ее мимика (брови, губы, глаза)? Как сидит царевна / Рассмотрите позу царевны. Почему она опустила руки? Почему прижимается к Ивану-царевичу? Почему ей страшно? Подберите слова, которыми можно описать царевну? Как художник показал, что царевна доверяет Ивану? Что говорит царевна Ивану-царевичу? Что отвечает Иван-царевич? Как они оказались в лесу? Почему лес страшный / Как художник показал, что лес страшный? Что / кто помогают Ивану-царевичу спасти царевну? Как художник показал, что Иван-царевич спасет царевну? Почему он ее спасает? Как об этом говорится в сказке? Подберите слова, которыми можно описать Ивана-царевича. Почему Ивана-царевича можно назвать отважным / смелым? Зачем художник написал эту картину? Чем картина отличается от сказки? Что художник хотел нам рассказать? Чем тебе понравилась картина?

Также нами были определены активные методы формирования восприятия: чтение художественной литературы; беседа; сравнение живописных картин и книжной графики, дидактические игры (по типу

«Разыграй / Продолжи диалог», «Оживи картину» «Найди, ...», «Сравни героев», «Угадай по описанию» и др.); прием вхождения в картину, который помогал обратить внимание на детали, позволял воссоздать предшествующие и последующие содержанию картины события, развивал воображение детей [6, 7, 8].

Нами было разработано несколько образовательных ситуаций, объединенных в серию, каждая из которых реализовывалась в 3 этапа: подготовительный (чтение художественной литературы, беседа по содержанию произведения); основной, включавший рассматривание картины по содержанию и по алгоритму, представленному выше, начиная с анализа основных деталей с последующим подведением к пониманию идеи произведения, установление связи картины с содержанием литературного произведения; заключительный (закрепление искусствоведческих знаний и алгоритма рассматривания картины). Реализация серии образовательных ситуаций осуществлялась с детьми, показавшими в ходе диагностического этапа исследования низкий уровень восприятия картин сказочной тематики.

### Литература

- [1] Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]. – М., 2013.
- [2] От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст] /Ред. Н.Е. Веракса, Т. С. Комарова, М. А. Васильева. – М., 2015.
- [3] Логинова В.И., Бабаева Т.И., Ноткина Н.А. и др. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду [Текст]. – СПб., 2015.
- [4] Вершинина Н.А. Формирование у детей 5-6 лет понимания композиции произведений живописи: автореферат дис. кандидата педагогических наук/ Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. - Ленинград, 1990. – 16 с.
- [5] Вершинина Н.А. Формирование у детей понимания эмоционального содержания живописных картин // Проблемы культуры, языка, воспитания / Отв. ред. А.И. Есюков. – Архангельск: ПМПУ, 1996. – Вып. 2. – С.156-166.
- [6] Зубарева Н.М. Дети и изобразительное искусство. – М.: Просвещение, 1969.
- [7] Чумичева Р.М. Дошкольникам о живописи [Текст]. – М.: Просвещение, 1992.
- [8] Халезова Н.Б., Чумичева Р.М. Как понимают старшие дошкольники, значимость социальных явлений, выраженных в жанровых картинах [Текст] // Дошкольное воспитание. – 1985. – №3.

**Горлицкая София Израилевна**

*Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна,*

*г. Санкт-Петербург*

*sophiagor1@gmail.com*

**Суханова Ксения Дмитриевна**

*ИМЦ Выборгского района,*

*г. Санкт-Петербург*

**Соломина Наталья Александровна,**

**Романова Оксана Николаевна,**

**Звягинцева Елена Антоновна**

*Государственное бюджетное дошкольное*

*образовательное учреждение № 44 Выборгского района,*

*г. Санкт-Петербург*

## **ИНТЕРАКТИВНЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация:** в статье анализируется, насколько интерактивность, придаваемая дидактическим играм, становится эффективным способом активизации познавательной деятельности дошкольников, способствует увлекательности игр, а также достижению педагогического эффекта.

**Ключевые слова:** интерактивные технологии, включённость ребёнка в образовательный процесс, интерактивные виртуальные путешествия.

*«Обучение и игра не враги, цели и интересы которых совершенно  
противоположны,  
- это друзья, товарищи, которым сама природа  
указала идти одной дорогой  
и взаимно поддерживать друг друга»  
П. Ф. Каптерев*

Как известно, в соответствии с ФГОС ДО [1] в центре внимания педагогов должна быть ориентация образовательного процесса на познавательные возможности дошкольника и их реализацию, на формирование познавательной активности, познавательного интереса и инициативности. И, как известно, дидактическая игра – эффективнейший способ активизации познавательной деятельности детей.

Опыт педагогов Выборгского района Санкт-Петербурга убеждает, что добавление дидактической игре интерактивности и мультимедийности не только придаёт ей (игре) ещё одно измерение, но и позволяет намного эффективнее, разнообразнее и увлекательнее выстроить систему умственных заданий, подчинить их определённому сюжету. Простыми действиями педагог может внести изменения в уже подготовленную игру, тем самым сохраняя для детей сюжет игры с реализацией разных уровней сложности.

Среди авторских педагогических проектов особое место занимают те, что сконструированы педагогами на основе прочитанных с детьми книг. Привлекательность такой деятельности для дошкольников трудно переоценить. Знакомые персонажи попадают в новые условия и им надо помочь, подсказать, направить.

Обязательным элементом дидактических игр являются познавательное содержание. А «решая умственную задачу в игре, ребёнок учится запоминать, воспроизводить, классифицировать предметы и явления по общим признакам» [2]. И, разумеется, дидактическая игра имеет чётко сформулированную цель, соответствующую прогнозируемому результату обучения. Но педагог, проектирующий и создающий интерактивную дидактическую игру, располагает дополнительным инструментарием, свойственным той или иной интерактивной системе, и вправе сочетанием и комбинированием этих инструментальных средств придать игре больше интриги, эффектов и волшебства.

Все составляющие структуры дидактической игры присутствуют, разумеется, и в интерактивной реализации и включают, помимо пяти взаимосвязанных компонентов (дидактической задачи, игровой задачи, правил



игры, игровых действий, результата (подведение итогов)) ещё и массу интересных анимационных моментов, 2 вида луп, фокус, эффекты слоёв, прозрачности. Дополнительно можно назвать управление уровнями прозрачности, распознавание фигур, распознавание текста, etc.

В проекте «Вместе с Карлсоном» педагога Соломиной Натальи Александровны (ГБДОУ Детский сад № 44 Выборгского района) формирование у старших дошкольников элементарных математических представлений осуществляется в занимательной для дошкольников форме в приключениях любимца детей Карлсона. Игры и задания, представленные в данном проекте, направлены на развитие разнообразных умений и навыков: ориентирование на плоскости, развитие логического и ассоциативного мышления, внимания, навыков поиска самостоятельных решений. Скажем, в игре «Конструктор» предлагается рассмотреть и запомнить постройку за шторкой, а затем из фигур в грузовике составить такую же. Возможно использование секундомера. В игре предусмотрена самопроверка по образцу, а в проверочной области содержится недостающая фигура.

Ещё одно развивающее задание, придуманное педагогом Соломиной - вариант графического диктанта «Нарисуй по клеточкам». Необходимо взять инструмент «кисть» или «линия» и рисовать по схеме в нижней части страницы, начиная от красной звездочки. Затем проверяем область за кнопкой «пропеллер». Если выбранный цвет линий отличается от синего, то результат работы ребенка будет хорошо виден. Можно предложить ребенку дорисовать иллюминаторы, двигатели или (что детям очень нравится) себя в самолете.

Увлекательна и развивающая игра – расставить фрагменты картинки по указанным адресам. Успешное выполнение вознаграждается получением картинки с изображением родины Карлсона. Здесь также реализована оригинальная авторская идея с использованием полупрозрачного дубликата для повторных попыток.

Интересно придумана игра «Кто быстрее?» в проекте «Палочка - выручалочка» педагога Звягинцевой Елены Антоновны (ГБДОУ № 44

Выборгского района). Цель игры – сформировать представление об условной мерке, как способе измерения. В игре предложено на выбор три мерки. Расстояние меряем мерками, соответствующими ширине шагов ежа и зайца.

Ещё одна игровая ситуация, созданная в проекте - «Помогите птенцу, выпавшему из гнезда» (с помощью каких палочек можно посадить птенца в гнездо?) Дети подбирают палочки, подходящие по размеру. При правильном подборе палочки, нажимаем на птенца – он исчезает. Снизу нажимаем на серый треугольник – птенец поднимается в гнездо.

Совершенствованию пространственной ориентировки детей посвящена игра «Встреча на вокзале» в проекте «Каникулы в Простоквашино» педагога Романовой Оксаны Николаевны (ГБДОУ Детский сад № 44 Выборгского р-на). Цель игры - развивать внимание, память, логическое мышление, учить детей реализовывать математические алгоритмы, учить соблюдать строгую последовательность при выполнении вычислений (следование за условным знаком-стрелкой). И, разумеется, закреплять навык решения примеров на сложение и вычитание, развивать способность анализировать, правильно составлять примеры, находить пропущенное число в арифметическом вычислении. Всё это закрепляет умения выполнять арифметические действия в пределах 10, учит заполнять таблицу в соответствии с результатами своих вычислений, развивает зрительное внимание, умение ориентироваться в пространстве и на плоскости, прививает интерес к играм математического содержания.

### Литература

[1] Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] / Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 г. Москва // Российская газета «RG.RU». – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

[2] Лысцова О.О. Формирование познавательного интереса в условиях дошкольной образовательной организации. СФУ Институт педагогики, психологии и социологии. <https://scienceforum.ru/2016/article/2016025550>

[3] Дидактическая игра. Методика организации дидактической игры. <https://infourok.ru/didakticheskaya-igra-metoditki-organizacii-didakticheskoy-igri-1265276.html>

*Дзюба Ирина Денисовна,  
Жигалик Марина Александровна  
Новгородский государственный университет  
имени Ярослава Мудрого,  
г. Великий Новгород  
dzyubaaa@inbox.ru  
marina\_nov21@mail.ru*

## **ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МЕНТАЛЬНОЙ МАТЕМАТИКИ**

**Аннотация:** в статье рассматриваются возможности формирования логического мышления у детей дошкольного возраста средствами ментальной математики; уточняются условия применения ментальной математики в работе с дошкольниками, рассмотрены методы и приемы использования средств ментальной математики, способствующих формированию логического мышления у детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** ментальная математика, дошкольный возраст, логическое мышление, условия, методы, приемы.

Дошкольное детство является периодом интенсивного развития всех психических процессов. Одним из наиболее важных является мышление, которое служит основой когнитивного развития ребенка. У детей дошкольного возраста основными видами мышления являются наглядно-действенное и наглядно-образное. На основе образного мышления формируется логическое мышление, способность «действовать в уме». Логическое мышление играет большую роль в формировании личности ребенка, так как овладевая логическими операциями, ребенок открывает для себя мир причинно-следственных связей и различного рода взаимозависимостей, установление

которых происходит посредством логики. Именно поэтому развитию логического мышления должно уделяться особое внимание в ходе обучения и воспитания детей в дошкольном учреждении.

Основная направленность нашего исследования заключается в формировании логического мышления средствами ментальной математики. Взаимозависимость математического развития и формирования логических приемов умственных действий – одна из основных методических проблем математического образования дошкольников. Этой проблеме уделяли внимание З.А. Михайлова, Л.А. Венгер, А.А. Столяр, А.З. Зак и другие ученые.

Учитывая современные тенденции развития образования, выпускник детского сада - ребенок, отличающийся любознательностью, познавательной активностью, обладающей способностью решать интеллектуальные задачи. Тем не менее, можно отметить, что современные родители предъявляют достаточно высокие требования к познавательному развитию своего ребенка в детском саду, зачастую обращаясь с запросом обучить ребенка счету, арифметическим действиям, увеличить объем его знаний. Родителей привлекают новые инновационные методики, которые часто фигурируют в средствах массовой информации и рекламе. Однако без должного внимания к развитию познавательных процессов, среди которых одним из важнейших выступает логическое мышление, процесс освоения знаний не будет достаточно успешным.

Логическое мышление является той важной основой, которая способствует дальнейшему успешному обучению ребенка, усвоению им знаний и развитию умения применять их при решении познавательных задач. Необходимым представляется разрешение противоречия между необходимостью формирования логического мышления у детей дошкольного возраста и отсутствием организации данной работы с помощью инновационных методов, отвечающих требованиям науки, практики и запросам со стороны родителей. На наш взгляд, одним из таких инновационных методов выступает ментальная математика, которая позволяет показать ребенку наглядно, в чем

смысл сложения и вычитания. Ребенок не просто учится выполнять арифметические действия, он понимает логическую связь выполнения данных операций, его мышление активизируется за счет подачи информации в интересной форме, требующей от ребенка не заучивания, а размышления над решением познавательной задачи. Ментальная математика привлекает и современных родителей, тяготеющих к инновационным интересным формам развития ребенка.

Ментальная математика – это программа развития умственных способностей и творческого потенциала с помощью арифметических вычислений на счетах (абакус). Особенность данного вида вычислений заключается в том, что ребенок переходит в воображаемый план действий со счетами, то есть он представляет абакус в своем воображении и мысленно перемещает косточки [1].

Анализ практики дошкольного образования позволяет нам выявить некоторые проблемы применения ментальной математики в работе с детьми: многие педагоги, привыкшие к проверенным временем методам и приемам, отказываются воспринимать её всерьез; отсутствует информация о результативности применения ментальной математики в развитии логического мышления детей дошкольного возраста; в связи с новизной данной методики не хватает теоретических и методических разработок для осуществления образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста в данном направлении.

В связи с этим, возникает противоречие между высокими требованиями к формированию логического мышления у детей дошкольного возраста, необходимостью использовать инновационные методы в данной работе и отсутствием достаточной теоретической и методической разработанности метода ментальной математики как средства формирования логического мышления у детей дошкольного возраста.

Изучение научной и методической литературы позволяет нам выделить ряд условий, методов и приемов, которые необходимо применять в работе с

детьми по формированию у них логического мышления средствами ментальной математики.

Ментальная математика имеет довольно древнюю историю. Суть данной методики заключается в вычислениях на специальных счетах, которые называются «Абакус». Они были созданы в Китае примерно 5 тысяч лет назад, после чего стали распространяться по всему миру. Абакус представляет собой счётную доску, применявшуюся для арифметических вычислений в древних странах Азии и Европы. Международное их название абак (по-латыни «абакус»), в Китае они называются суаньпань, в Японии – соробан, а в России – счёты. Они постоянно видоизменялись в зависимости от той страны, в которой использовались, но суть их оставалась прежней.

В связи с внедрением в нашу жизнь передовых технологий и расширением возможностей включения в процесс обучения и воспитания дополнительных технических средств, методика «Ментальная математика» получила довольно большое видовое разнообразие. Счёт может производиться разными способами: на слух, на специальных карточках с заданиями, у доски, на демонстрационном абакусе, на интерактивном тренажере, который называется анзан и на ментальной флэш-карте (графическое изображение абакуса, с помощью которого дети представляют, как передвигают косточки на счётах). Все это способствует довольно успешному развитию детей и дает им различные способы действия с предметами, как при непосредственном воздействии, так и в образном плане.

Применение ментальной математики с целью развития логического мышления у детей требует учета их возрастных особенностей. Главными инструментами логического мышления являются слова-понятия и словесные конструкции – суждения и умозаключения. Поэтому развитие мышления идет в неразрывной связи с развитием речи: воспитатель обращает внимание и на объем словарного запаса, и на понимание значения слов, которые использует ребенок, на построение предложений. В этом случае освоение ребенком ментальной математики сопровождается рассуждениями и умозаключениями.

Далее стоит отметить, что развитие логического мышления связано с усвоением ребенком абстрактных понятий, самыми простыми из которых являются сенсорные эталоны, и более сложными понятиями для ребенка являются знаки, символы и числа. Математические действия с ними очень полезны для развития высшей формы мышления.

В процессе развития логического мышления, педагогу важно учить дошкольников устанавливать причинно-следственные связи. Дошкольники любят спрашивать: «Почему?». Применяя ментальную математику, взрослый не сразу дает готовый ответ ребенку, он мотивирует его на рассуждение, желание найти ответ самостоятельно с помощью выполнения действий со счетами. Пусть даже первые попытки будут не совсем верными, главное, чтобы действия по достижению цели были логичными. За стремление решить познавательную задачу нужно обязательно похвалить ребенка и показать при необходимости верную логику выполнения задачи [2].

В процессе развития логического мышления детей дошкольного возраста средствами ментальной математики важно придерживаться трех основных правил:

1. Формирование логического мышления средствами ментальной математики должно проходить в игровой форме с учетом ведущей деятельности ребенка дошкольного возраста.

2. Математическая игра изначально должна быть совместной. Чем активнее взрослый взаимодействует с ребенком, тем эффективнее будет развитие. Постепенно ребенку необходимо предоставлять возможность действовать самостоятельно, рассуждать, строить умозаключения.

3. Образовательная деятельность, направленная на развитие логического мышления будет приносить пользу, только если ребенок будет получать от неё удовольствие.

Поэтому воспитателю необходимо проявлять творчество и изобретательность, придумывать и организовать увлекательные игры с

применением средств ментальной математики. Тем более, что данное направление пока считается мало разработанным.

Хотелось бы отметить, что в дошкольном возрасте важными условиями для развития ребенка являются дидактические игры и правильно организованная предметно-развивающая среда. Например, в старшем дошкольном возрасте, который является сензитивным для формирования словесно-логического мышления, необходимо больше использовать игры, направленные на развитие самостоятельности мышления и активизацию мыслительных процессов [2].

Развитие логического мышления средствами дидактических игр с применением ментальной математики является эффективным и позволяет дошкольникам успешно овладеть основами математических представлений, что благоприятным образом будет влиять на дальнейшее обучение детей в школе.

Рассматривая методы и приемы развития логического мышления детей дошкольного возраста, мы обращаемся, прежде всего, к тем, которые будут применимы в совокупности со средствами ментальной математики. Прежде всего это практические методы, суть которых заключается в организации деятельности детей, направленной на усвоение строго определённых способов действий с предметами или их заместителями.

Если соотносить практические методы с ментальной математикой, то в данном случае применимы будут такие как: выполнение разнообразных практических действий, служащих основой для умственной деятельности; формирование представлений как результата практических действий с дидактическим материалом; широкое использование сформированных представлений и освоенных действий в разнообразных видах деятельности.

Практические методы предполагают специальные упражнения, которые могут предлагаться в форме задания, организовываться как действия с демонстрационным материалом или протекать в виде самостоятельной работы с раздаточным материалом [2].



Наглядные и словесные методы при развитии логического мышления сопутствуют практическим и игровым методам. Также, в своей работе мы можем использовать приёмы, составляющие наглядные, словесные и практические методы, которые применяются в комплексе:

1. Показ (демонстрация) способа действия в сочетании с объяснением, или образец воспитателя. Это основной приём обучения, он носит наглядно-действенный характер. Выполняется с привлечением разнообразных дидактических средств, даёт возможность формировать навыки и умения у детей.

2. Инструкция для выполнения самостоятельных упражнений как приём связана с показом воспитателем способов действия. С помощью наглядного образца ребенок понимает, что и как надо делать, чтобы достичь необходимого результата. В старших группах инструкция даётся полностью до начала выполнения задания, в младших – предваряет каждое новое действие.

3. Пояснения, разъяснения, указания используются воспитателем при демонстрации способа действия или в ходе выполнения детьми задания с целью предупреждения ошибок, преодоления затруднений. Они должны быть конкретными, короткими и образными.

4. Вопросы к детям, как один из основных приёмов развития логического мышления, обеспечивают осмысление и освоение материала. При развитии логического мышления наиболее значима серия вопросов: от более простых, направленных на описание конкретных признаков, свойств предмета, результатов практических действий к более сложным вопросам, требующих установления связей, отношений, зависимостей, их обоснования и объяснения или использования простейших доказательств.

5. Приёмы контроля и оценки взаимосвязаны между собой. Контроль осуществляется через наблюдение за процессом выполнения детьми заданий, результатами их действий, ответами. Данные приёмы сочетаются с указаниями, пояснениями, разъяснениями, демонстрацией способа действий взрослым в

качестве образца, непосредственной помощью, включают исправление ошибок, осуществляемое в ходе индивидуальной и коллективной работы с детьми.

6. Сравнение, анализ, синтез, обобщение выступают не только как познавательные процессы, но и как методические приёмы, определяющие путь, по которому движется мысль ребёнка. На основе анализа и синтеза детей подводят к обобщению, в котором обычно суммируются результаты всех наблюдений и действий. Эти приёмы направлены на осознание количественных, пространственных и временных отношений, на выделение главного, существенного. Эти приемы осуществляются на наглядной основе с привлечением разнообразных дидактических средств [2].

Изучая потенциал данной методики, нами отмечены следующие моменты её положительного влияния на развитие ребенка дошкольного возраста:

- ребенок учится направлять свое внимание на определенный вид деятельности, развивается его способность к концентрации;
- приобретается навык фотографической памяти;
- развивается способность мыслить творчески;
- стимулируется воображение дошкольника, так как ментальный счет завязан на оперировании образами и действиями «в уме»;
- активизируется процесс мышления, в том числе и логического.

Обучение ментальному счету позволяет добиться определенных успехов в области математики. Дети с легкостью могут вычислять в уме десятизначные числа, умножать и вычитать их. Но стоит сказать о том, что и это не является главной целью подобного обучения. Счет представляет собой лишь способ, с помощью которого развиваются умственные способности ребенка [3].

Применение ментальной математики в работе с дошкольниками позволяет задействовать весь потенциал мозговой деятельности, поскольку за счет действий одновременно двумя руками у ребенка активизируются сразу оба полушария. Занимаясь с детьми ментальной математикой, педагоги используют специальные счеты и онлайн-программы, помогающие развивать умственные способности дошкольников. Ментальная математика способствует полному

осмыслению детьми полученного результата и процесса его достижения, что служит хорошим подкреплением для развития логического мышления. Дети устанавливают связи, опираясь на действия, которые выполняются сначала непосредственно, а затем в образном плане. Огромным плюсом является то, что обучение детей происходит в игровой форме. Так как игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, здесь можно говорить о том, что занятия проходят не в поучительной форме или в форме лекций по освоению данных вычислений, а заключаются в том, что дети постоянно вовлечены в процесс, который подразумевает постоянную смену видов деятельности. Это, в свою очередь, позволяет ребенку развить в себе такую важную способность, как умение переключать свое внимание и подстроиться под меняющиеся, вокруг него, условия [4].

Таким образом, мы считаем, что ментальная математика является достаточно действенным способом развития логического мышления. Кроме того, при ментальном счете у детей развивается мелкая моторика, сначала ребенок «думает руками», а уже затем вычислительные действия переходят в воображаемый план. Установление связей, умение последовательно выполнять действия, соблюдая определенную логику, умение находить способы решения определенных задач, поставленных педагогом в процессе ментального счёта – все это самым благоприятным образом влияет на развитие мышления ребенка.

### Литература

- [1] Маулешева А.С, С.Т. Ментальная арифметика как нетрадиционный метод обучения устному счету дошкольников // Символ науки. - 2016.
- [2] Тругнева Е.С. Методы и приемы развития логического мышления детей дошкольного возраста. // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. - 2018.
- [3] Кирилина Н.Ю., Федорова Т.В. Технология «Ментальная арифметика» в организации образовательной деятельности дошкольников. Из опыта работы // Молодой ученый. — 2017. — №15.2. — С. 89-91.
- [4] Возможности ментальной арифметики для детей // Подрасту.ру URL: <https://podrastu.ru/razvitie/mentalnaja-arifmetika.html>
- [5] Сергеева Н.Е. Ментальная арифметика – программа развития умственных способностей и творческого потенциала с помощью арифметических вычислений на японских счетах АБАКУС // Педразвитие. - 2018.

*Жигалик Марина Александровна,  
Иванова Евгения Романовна,  
Ивановская Любовь Сергеевна*

*Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,  
институт непрерывного педагогического образования,*

*г. Великий Новгород*

*marina\_nov21@mail.ru*

*evgeniaiva@mail.ru*

*lyubov.ivanovsckaya@yandex.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО**

**Аннотация:** в статье актуализируется проблема формирования читательского интереса у детей дошкольного возраста; рассматриваются условия привлечения интереса детей к чтению книг с учетом требований федерального государственного стандарта дошкольного образования в разных возрастных группах; подчёркивается необходимость привлечения интереса детей к чтению художественной литературы и её значимость для полноценного развития ребенка дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** читательский интерес, дети дошкольного возраста, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, художественная литература, воспитатель.

Современные дети дошкольного возраста растут и развиваются в эпоху повсеместного внедрения информационных технологий. Наряду со множеством положительных сторон данного процесса, отмечаются и негативные его проявления. Одним из них является постепенное угасание интереса детей к книге, которая проигрывает неравную схватку с современными гаджетами.

Отдавая предпочтение пассивному просмотру мультфильмов, развлекательных передач, модных контентов, ребенок не развивается должным образом, страдают его познавательные процессы, мотивационно-волевая сфера и другие стороны личности. В то время как книга учит анализировать, делать выводы, фантазировать, думать самостоятельно. Художественная литература самым благоприятным образом влияет на развитие произвольности, креативности, способствует становлению нравственных начал, патриотических чувств, эстетического вкуса.

Привлечение ребенка к чтению, формирование из него грамотного читателя является одной из приоритетных задач дошкольного образования. Читательский интерес способствует формированию культуры общения, нравственным качествам, расширению кругозора (в познавательно-исследовательской деятельности). Понятие «читатель» условно по отношению к дошкольнику [1]. Его читательская деятельность основывается на слуховом типе восприятия, который преобладает над зрительным и является более сложным. Актуальность проблемы заключается в том, что формирование читательского интереса влияет на все стороны личности ребенка.

Формирование читательского интереса дошкольников связано с речевым и художественно-эстетическим развитием по ФГОС ДО. Так, в нем выделены целевые ориентиры, которые представляют собой социально-нормативные и возрастные характеристики возможных достижений ребенка. Относительно изучаемой нами проблемы, ориентирами в младенческом и раннем возрасте являются: проявление интереса к стихам, песням и сказкам, рассматривание картинок, эмоциональный отклик на различные произведения культуры и искусства. К моменту завершения дошкольного образования ориентирами выступают: знание произведений детской литературы, обладание элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.; способность ребенка принимать собственные решения в различных видах деятельности, опираясь на полученные знания из художественной литературы [2].

В условиях ДОО реализуется познавательно-исследовательская деятельность с опорой на читательский интерес, т.к. любознательность является особенностью детей дошкольного возраста: ребенок задает вопросы по прочитанному (по услышанному), интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно давать оценку поступкам героев художественной литературы.

В результате реализации ФГОС ДО в дошкольной образовательной организации создаются условия для формирования читательского интереса посредством создания предметно-пространственной, образовательной среды и в различных видах деятельности.

Так, педагог ДОО создает условия для формирования читательского интереса у детей двух-трех лет в процессе неоднократного чтения и прослушивания художественных произведений; сопровождения чтения показом игрушек, картинок и других средств наглядности; игровых действий; рассматривания иллюстраций в книгах и т.п.

В доступном для детей месте можно расположить библиотеку, в которую войдут книги, привлекающие к себе внимание ребенка своей яркостью, необычностью, возможностью выполнять какие-либо действия. Это должны быть книги из достаточно плотного материала, ведь начинающий маленький читатель может невольно повредить странички. Важно, чтобы иллюстрации в книге были с реалистичными изображениями персонажей и соответствовали тексту произведения. Поначалу ребенка привлекает красочная обложка, желание полистать книжку, рассмотреть картинки и даже поиграть с ней. Взрослый, заметив этот момент, подходит к ребенку и поддерживает возникший интерес. Зная наизусть текст потешки или стихотворения, воспитатель проговаривает его с нужной интонацией, привлекает к этому и ребенка. Дети раннего возраста охотно откликаются, услышав знакомые четверостишия или поняв, что именно о том котёнке или цыпленке идет речь, который сейчас перед ним на картинке. Малыши с радостью «озвучивают» изображенных персонажей. В следующий раз, когда малыш снова увидит уже

знакомую книжку, которую так весело читали вместе с воспитателем, он не пройдет мимо неё равнодушно, наверняка снова попросит почитать её вместе.

В три-четыре года воспитатель продолжает развивать у детей читательский интерес. В этом возрасте основными формами работы с дошкольниками являются: инсценировки и драматизации с помощью педагога небольших отрывков из народных сказок; заучивание наизусть потешек и небольших стихотворений. Одним из средств привлечения интереса детей к книге является ознакомление их с книжной графикой. Привлекая внимание ребенка к рассматриванию иллюстрации, пониманию представленных на ней художественных образов, воспитатель задает вопросы относительно внешнего вида персонажей, их эмоционального состояния, характерных черт. Дети в процессе такой работы внимательно вглядываются в образы, слушают содержание произведения, учатся делать несложные выводы, выполняют различные игровые действия: «глядят котенка», «кормят птичек», «поют песенку дождя», выстукивая ритм пальчиками.

В возрасте четырех-пяти лет дети могут запоминать небольшие и простые по содержанию считалки. Воспитатель помогает детям правильно воспринимать содержание произведения, сопереживать его героям, а также поддерживает внимание и интерес к слову в литературном произведении. Читая книгу вместе ребенком, воспитатель показывает, каким образом на иллюстрации с помощью цвета показано настроение персонажа, время суток или сезонные изменения в природе. В этом возрасте детей можно познакомить с профессиями людей, создающих книги: авторами произведений, художниками-иллюстраторами. Интересным для детей будет рассказ о таких авторах, которые сами рисовали иллюстрации к своим книгам, например, о В.Г. Сутееве, Е.И. Чарушине.

Организуя образовательную деятельность и режимные моменты с детьми пяти-шести лет, педагог учит запоминать считалки, скороговорки, загадки; прививает интерес к чтению больших произведений (по главам). Различными приемами и специально организованными педагогическими ситуациями

способствует формированию эмоционального отношения к литературным произведениям. Продолжает объяснять (с опорой на прочитанное произведение) основные жанровые особенности сказок, рассказов, стихотворений. Помогает выразительно, с естественными интонациями читать стихи, участвовать в чтении текста по ролям, в инсценировках. Обращает внимание детей на оформление книги, на иллюстрации, предлагает сравнить иллюстрации разных художников к одному и тому же произведению.

Развивая у детей устойчивый читательский интерес, воспитатель мотивирует детей на постоянное общение с книгой, учит бережно к ней относиться. Стараясь вызывать у детей эмоциональный отклик во время чтения произведения, взрослый учит их соотносить чувства героев со своими чувствами, своим опытом, создает ситуации, в которых ребенок может общаться по поводу прочитанного со взрослыми и сверстниками.

В подготовительной к школе группе основными задачами в формировании читательского интереса у детей служат: пополнение литературного багажа (художественными произведениями); воспитание чувства эмпатии к литературным персонажам и их поступкам; воспитание нравственных чувств; акцентирование внимания детей на изобразительно-выразительные средства; привитие чуткости к родному языку и поэтическому слову [3].

Большую роль в формировании читательского интереса у детей играет создание предметно-пространственной развивающей образовательной среды согласно ФГОС ДО, где все материалы для детей будут доступны, подобраны с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, их читательских предпочтений. Это могут быть книги различных жанров, разнообразных типов макетов: книга-игрушка, книга-образ, книга-ширма, книга-театр, книга-альбом, книга-тетрадь и т.п. Полезным будет тематическое оформление выставки иллюстраций, репродукций картин известных художников к произведениям для детей.



Развитию читательского интереса способствует создание ребенком собственных книжечек-малышек как по прочитанному произведению, так и по собственным небольшим рассказикам или сказкам. Поэтому необходимо обеспечить доступ и свободный выбор разнообразных изобразительных материалов для изготовления своей книжки. В целом уголок книги должен располагаться в спокойном месте, быть эстетически оформленным, удобным и комфортным для ребенка.

При отборе книг для чтения и рассказывания детям, необходимо придерживаться таких критериев, как: идейная направленность в соответствии с задачами познавательного, речевого, социально-коммуникативного, художественно-эстетического развития ребенка дошкольного возраста; художественная ценность и литературное мастерство; целостность содержания; образцовый литературный язык; доступность, ясность и занимательность сюжета; соответствие возрастным и психологическим особенностям детей; учет интересов, желаний детей, их читательского опыта.

При грамотной организации процесса формирования у детей читательского интереса, возрастает ценность художественной литературы, которая заключается в положительном влиянии на умственное, нравственное и эстетическое развитие ребенка, активизирует мышление и воображение, способствует обогащению эмоций, полноценному развитию всех сторон личности ребенка [4]. Освоение художественной литературы позволяет развивать лаконичность и точность языка (в стихах – музыкальность, напевность, ритмичность русской речи, а в сказках – меткость и выразительность). Благодаря книге речь ребенка обогащается новыми словами, образными выражениями, эмоциональной и поэтической лексикой. Художественная литература помогает ребенку в открытии и объяснении жизни общества и природы, многогранность человеческих чувств и взаимоотношений [5]. В становлении читательского интереса дошкольников значительное место занимает взрослый, который мотивирует и поддерживает интерес малышей к культуре, искусству, книгам.

### Литература

[1] Литературное образование дошкольников: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / З.А. Гриценко. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 352 с. – (Сер. Бакалавриат).

[2] Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL:<http://минобрнауки.рф/pdf>. (дата обращения: 25.03.2019).

[3] Гербова В.В. Приобщение детей к художественной литературе. Программа и методические рекомендации. - 2-е изд., испр. И доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.- 80 с.

[4] Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2014. – 464 с.: ил. – (Серия «Учебник для вузов»).

[5] Гредюшко Н.А. «Роль художественной литературы в развитии речи ребенка» [Электронный ресурс] // «infourok.ru» (03.11.2016 г.) URL: <https://infourok.ru/rol-hudozhestvennoy-literaturi-v->. (Дата обращения: 25. 03. 2019 г.).

*Калугина Раиса Михайловна*

*Государственное учреждение образования  
«Дошкольный центр развития ребёнка №1»,*

*г. Могилёв*

*akademya.detstva@yandex.by*

## **РАЗВИТИЕ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ**

**Аннотация:** автор раскрывает значение дидактических игр при формировании у детей звуковой культуры речи. Систематическое использование в образовательном процессе дидактических игр позволяет оптимизировать процесс обучения, организовать его в доступной и привлекательной для детей игровой форме, способствует эффективному решению задач учебной программы дошкольного образования.

**Ключевые слова:** звуковая культура речи, дидактическая игра, дошкольный возраст, речевое развитие.

В дошкольные годы происходит интенсивное развитие речи ребенка: он знакомится с богатством звукового, лексического и грамматического состава языка. Ребенок с хорошо развитой и ясной речью легко вступает в общение, успешно проявляет себя во всех видах деятельности. Дошкольный возраст наиболее благоприятен для формирования культуры звукопроизношения. Звуковая культура речи детей дошкольного возраста – это овладение культурой речепроизношения, которая включает в себя фонематическую и орфоэпическую правильность речи, выразительность, четкую дикцию, а также умение пользоваться средствами выразительности (мимика, жесты), элементами культурного общения.

Процесс овладения детьми звуковым строем языка изучен и описан в работах М.М. Алексеевой, А.Н. Гвоздева, Д.Н. Дубининой, Е.И. Радиной, А.Н. Рождественского, О.Н. Сомковой, А.Н. Старжинской, Н.А. Швачкина.

Исследователи детской речи Бородич А.М., Максаков А.И., Соловьева О.И. отмечают значение правильного произношения звуков для формирования полноценной личности ребенка, для установления социальных контактов, для успешного обучения в школе.

Однако в последние годы наблюдается увеличение детей с проблемами в звуковой культуре речи. У них отмечается неправильное произношение отдельных звуков, особенно шипящих, перестановка или пропуск звуков и слогов в слове, наблюдается быстрая нечеткая речь, при которой ребенок слабо артикулирует звуки. Недостаточная сформированность слухового восприятия, фонематического слуха может явиться причиной неправильного произношения звуков, слов, фраз, не формируется готовность к звуковому анализу и синтезу слов, что впоследствии не позволяет им успешно овладевать грамотой.

Недостатки звуковой культуры речи неблагоприятно отражаются на личности ребенка: он становится замкнутым, резким, неусидчивым, у него падает любознательность, впоследствии чего может возникнуть неуспеваемость в школе.

В содержании образовательной области «Развитие речи и культура речевого общения» определено содержание работы по развитию звуковой культуры речи в разных возрастных группах [1, с.146, 205, 309]. Усвоение дошкольниками звуковой стороны слова – это длительный процесс, требующий подбора наиболее действенных средств и методов обучения. Таковыми, на мой взгляд, является дидактическая игра.

Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление. Это и игровой метод обучения детей дошкольного возраста, и форма обучения, и самостоятельная игровая деятельность, и средство всестороннего воспитания личности ребенка. Дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует воспитатель, а

другая игровая, ради которой действует ребенок. При помощи дидактических игр дети учатся четкому произношению, усваивают звуковую строй речи, развивают органы артикуляции, способствуют закреплению звуков. Систематическое использование в образовательном процессе дидактических игр является неотъемлемым условием своевременного и правильного формирования звуковой культуры речи.

Понятие «звуковая культура речи» широко и своеобразно. Оно включает собственно произносительные качества, характеризующие звучащую речь, элементы звуковой выразительности речи, связанные с ними двигательные средства выразительности, а также элементы культуры речевого общения. Составные компоненты звуковой культуры – речевой слух и речевое дыхание – являются предпосылкой и условием для возникновения звучащей речи. «Основные компоненты звуковой культуры речи: интонация (ритмико-мелодическая сторона) и система фонем (звуки речи).» [2, с. 30].

В учреждении дошкольного образования еще задолго до обучения грамоте у детей формируют представления о звуке, слове, его структуре. Учат отличать одно слово от другого, состоящих из набора разных звуков, вслушиваясь в их сочетание, ребенок производит большую мыслительную работу над звуковой стороной слова. В дальнейшем ребенок специально учится вслушиваться в звуки, из которых состоят слова, вычленять звуки, анализировать звуковую и слоговую состав, слышать ударение. Такой путь в овладении звуковой стороной слова совершает каждый ребенок дошкольного возраста. Чтобы не было задержки в речевом развитии ребенка, воспитатель целенаправленно руководит развитием его речевой деятельности.

В соответствии с поставленными задачами были подобраны, разработаны и систематизированы дидактические игры, которые условно разделены на словесные, настольно-печатные, игры с предметами. Словесные дидактические игры имеют большое значение в речевом развитии детей. Они построены на словах и действиях играющих. Словесные дидактические игры формируют слуховое внимание, умение прислушиваться к звукам речи, звукосочетаниям в

словах. Игровые действия в словесно-дидактических играх (имитация движений, поиск того, кто позвал, действия по словесному сигналу, звукоподражания) побуждают к многократному повторению одного и того же звукосочетания, что упражняет в правильном произношении звуков и слов. Настольно-печатные игры - это игры «лото», «домино», «игры-ходилки», игры с картинками. Для игр с предметами используются дидактические игрушки, различные предметы жизненного обихода и природного материала.

Работа над задачами осуществлялась по этапам. Для развития речевого и фонематического слуха на первом этапе в процессе специальных игр «Что звучит», «Колокольчик», «Узнай по звуку» развивала способность узнавать и различать неречевые звуки. Одновременно эти игры способствовали развитию слухового внимания и слуховой памяти. В работе по формированию речевого слуха большое место занимали дидактические игры на развитие слухового внимания, т.е. умение услышать звук, соотнести его с источником и местом подачи. Для того, чтобы дети научились различать силу и характер звука, в играх использовались музыкальные инструменты и озвученные игрушки. Совершенствование слухового восприятия, фонематического слуха - это своеобразная подготовка ребенка к овладению звуковым анализом.

На втором этапе использовала дидактические игры на различение высоты, силы, тембра голоса, используя игры «Волшебный телефон», «Волшебная лампа», «Маленькое эхо», «Зеркало», «Три медведя», «Узнай по голосу». Дидактические игры «Верно-неверно», «Лишнее слово», «Доскажи словечко», «Рифмующиеся слова» способствовали различению слов, близких по своему звуковому составу. В результате проведения таких дидактических игр со словами дети осознанно вслушивались не только в речь взрослого, но и в речь сверстников, умели различать правильное и неправильное произношение слов, стали более внимательны к своей речи. Умение преобразовывать слова на этом этапе положительно влияло на формирование всей фонетической стороны речи, в том числе слоговой структуры.

Следующий этап – дифференциация фонем. Для этого использовались дидактические игры «Скажи наоборот», «Поймай звук», «Звонкий-глухой», «Цепочка слов», «Найди место звука в слове», «Как звучит слово», «Кто быстрее соберет вещи», «Кто в домике живет», «Магазин», «Найди пару», «Что звучит вокруг нас». Вначале дети учились слышать, различать и определять первый звук в слове, затем первый и последний звуки в ряде слов, далее они определяли любую позицию звуков в слове (в начале, в конце и в середине). Например, в дидактической игре «Найди пару» дети, передвигая стрелку по диску, учились подбирать слова, близкие по звучанию: миска - мишка, ком-сом и др.

Обучение правильному звукопроизношению также осуществлялось по этапам. На подготовительном этапе проводилась подготовка речевого аппарата к овладению звуками речи. Развитию моторики артикуляционного аппарата способствовали различные звуковые игры на звукопроизношение «Кто как кричит», «Чей домик», «Как поет мотор», «Ну-ка, звук, отзовись», «Подскажи Петрушке звук».

На втором основном этапе использовала дидактические игры на развитие правильного, четкого произношения различных звуков в словах, используя дидактические игры «Оркестр», «Теремок», «Пила», «Пчелы и комары», «Жадный кот», «Солнышко и дождик», «Лягушки», «Разведчики», «Магазин», «Включи телевизор», «Как их зовут». Наибольший интерес у детей вызывали игры «Заводные игрушки», «Волшебный кубик», «Подскажи кукле звук», «Любопытный», «Изобрази предмет, который начинается с того же звука, что и твое имя».

На заключительном этапе закрепляла правильное произношение звуков в фразовой речи, используя дидактические игры «Похвали себя», «Радио».

В процессе использования дидактической игры применяла разнообразные приемы, непосредственно влияющие на произносительную сторону речи детей: образец правильного произношения, выполнения задания; краткое или развернутое объяснение демонстрируемых качеств речи; утрированное (с

подчеркнутой дикцией) произношение или интонирование звука (ударного слога, искажаемой детьми части слова); образное название звука или звуко сочетания (з-з-з - песенка комара, туп-туп-туп - топает козленок); индивидуальная мотивировка задания; совместная речь ребенка и воспитателя, а также отраженная речь; оценка ответа или действия и исправления; показ артикуляционных движений, демонстрация игрушки или картинки.

Для воспитания интонационной выразительности речи использовала дидактические игры «Ласково и грубо», «Мышка и черепаха», «Барабан», «Поезд», «Светофор», «Говорящий мяч» и др. Игры «Перекличка», «Аукание», «Эхо» способствовали формированию силы и высоты голоса, развивали гибкость голоса.

Важное условие результативного использования дидактических игр в обучении – соблюдение последовательности в подборе дидактических игр. Прежде всего, я учитывала дидактические принципы: доступность, повторяемость, постепенность повторения заданий. Содержание одной и той же игры могло расширяться и обогащаться в зависимости от дидактической цели. Познавательный опыт детей, приобретенный в процессе дидактических игр, оказывает существенное влияние на речевое развитие ребенка, на формирование звуковой культуры речи. Несомненно, успешному проведению дидактических игр способствует умелое педагогическое руководство ими. Воспитатель своим поведением, эмоциональным настроением должен вызвать у ребенка положительное отношение к игре. Здесь не обойтись без доброжелательности, благодаря которой и появляется сотрудничество, обеспечивающее желание ребенка действовать вместе со взрослым и добиваться положительного результата.

Таким образом, дидактическая игра является эффективным средством развития звуковой культуры речи детей дошкольного возраста. Она способствует развитию речевого и фонематического слуха, артикуляционного и голосового аппарата, правильному звукопроизношению, развивает



познавательную активность детей, способствует расширению активного словаря, углублению интереса к языку. Дидактические игры помогают снять психологический барьер, вселяют уверенность у детей в собственных силах, улучшают общение детей со сверстниками и взрослыми.

### **Литература**

- [1] Учебная программа дошкольного образования. – Минск: НИО, 2012. – 416 с.
- [2] Любина, Г.А. Детская речь / Г.А. Любина. – Мн.: науч.-метод.центручеб.кн. и средств обучения, 2002. – 224 с.

*Ковалёва Анжела Валерьевна*

*Государственное учреждение образования  
«Дошкольный центр развития ребенка №1»,*

*г. Могилев, Республика Беларусь*

*akademya.detstva@yandex.by*

## **РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ**

**Аннотация:** автором раскрывается сущность использования исследовательского метода обучения в образовательном процессе детей старшего дошкольного возраста с целью развития их познавательной активности и эффективного решения задач учебной программы дошкольного образования.

**Ключевые слова:** познавательное развитие, познавательная активность, познавательный интерес, исследовательский метод обучения, способы познания.

Дошкольное детство является периодом наиболее интенсивного познавательного развития. Ребёнок совершает первые самостоятельные исследования и открытия, переживает радость познания мира и собственных возможностей, что стимулирует его дальнейшие интеллектуальные усилия, направленные на обнаружение нового, интересного, увлекательного в окружающем. Многие ученые (Т.И. Бабаева, О.В. Киреева, А.Н. Поддъяков, Н.Н. Поддъяков, А.Н. Матюшкин, О.В. Дыбина, А.И. Савенков, Е.И. Смолер) подчеркивают, что в настоящее время необходима иная система познавательной деятельности детей, качественно более высокого уровня, ориентированная на становление исследовательской позиции ребенка в образовательном процессе, развитие его мотивационной направленности на

самостоятельный поиск и получение новых знаний путем активного взаимодействия с миром в познавательно-исследовательской и практической деятельности [1, с.233]. В образовательных стандартах дошкольного образования определены показатели познавательного развития воспитанника старшего дошкольного возраста [2, с.18-19]. Познавательная активность занимает ведущее место в формировании личности, познании и деятельности человека. В психологии, педагогике нет единого подхода к определению этого понятия. По мнению Е.И. Смолер в определении термина «познавательная активность» выделяются три позиции: 1) познавательная активность рассматривается как состояние готовности к познавательной деятельности, близкое к уровню потребности в ней. Включая в себя признаки интереса, внимания, готовности к действию, познавательная активность близка к понятиям любознательности или любопытства (В.В. Давыдов, З.И. Калмыкова, А.Р. Лурия, М.И. Лисина); 2) под познавательной активностью подразумевают интенсивную мыслительную деятельность учащегося в процессе изучения окружающего мира и овладения системой знаний (Л.А. Гордон, И.В. Харламов); 3) познавательная активность отражает все виды активного отношения к учению как познанию (А.П. Канищенко, А.К. Маркова, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина, И.С. Якиманская) [3, с.10]. В целом познавательная активность определяется как качество личности, проявляющееся в потребности и умении приобретать новые знания, овладевать способами познавательной деятельности, совершенствовать их и применять в различных ситуациях [2, с.8].

Основой познавательной активности, по мнению ученых, выступают познавательные потребности и познавательный интерес.

Исследовательское обучение – путь к знанию через собственный творческий исследовательский поиск. Его основные составляющие – выявление проблем, выработка и постановка гипотез, наблюдения, опыты, эксперименты, а также сделанные на их основе суждения и умозаключения.

Главная цель исследовательского обучения – формирование способностей самостоятельно и творчески осваивать (и перестраивать) новые

способы деятельности в любой сфере человеческой культуры [3, с.9]. Однако, в педагогической практике наблюдается противоречие между стремлением развивать познавательную активность детей старшего дошкольного возраста и недостаточным владением воспитателями конкретных средств и методов ее развития.

Большую помощь для развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста с использованием исследовательского метода обучения мне оказала методика проведения учебных исследований детей старшего дошкольного возраста А.И. Савенкова, которая включала два этапа: первый этап – организованную деятельность с воспитателем; второй этап – самостоятельные исследования.

Порядок действий по использованию исследовательского метода обучения включал: определение целей и задач исследования, составление предварительного плана исследования: «как мы можем узнать что-то новое об этом?», проведение исследования, используя разные методы получения информации, анализ и обобщение данных, полученных в результате исследования. Занятия проводились по определенному алгоритму: сначала я задавала детям проблемные вопросы, например, как вы думаете, с чего мы начнем наше исследование? Что мы должны сделать вначале? Отвечая на вопросы, постепенно выстраивали линию из карточек-схем: «Подумать», «Спросить у другого человека», «Понаблюдать», «Узнать из книг», «Посмотреть видеоматериалы», «Узнать из интернета», «Обратиться к специалисту» [3]. На некоторых занятиях, исходя из темы исследования, предлагались и другие методы: «Провести эксперимент», «Позвонить по телефону специалисту». Набор методов зависел от темы исследования и реальных возможностей, однако, чем больше методов использовалось, тем более полной была информация об исследуемых объектах. Когда «исследователи» определяли последовательность работы, начинали собирать материал. Собранную информацию фиксировали пиктограммами в «дневниках исследователей». Потом дети обобщали всю собранную информацию и делали

сообщения. Чтобы усилить значимость момента, использовали игровую ситуацию, одевали детям «академические шапочки» и «мантии». Качество представленной информации зависело от уровня развития ребенка. С приобретением исследовательского опыта собиралось все больше информации, сообщения становились более глубокими, развернутыми и обстоятельными. После выступлений «исследователей» обязательно организовывалось обсуждение сообщений, давалась возможность задавать вопросы. Как только дети освоили общую схему деятельности, им предлагалось выбрать исходя из познавательных интересов детей индивидуальные темы исследования в рамках изучаемых тем. Перед детьми ставилась задача – собрать нужную информацию, используя возможности всех доступных источников, обобщить ее и подготовить собственное сообщение. Большую помощь в самостоятельных исследованиях детей оказывали родители воспитанников. Они помогали детям собирать информацию из разных источников, в условиях семьи исследовательская деятельность детей расширялась за счет новых возможностей.

Основой развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста являлось партнерское общение с детьми и особая со-творческая исследовательская позиция воспитателя. Важно не давать детям готовые знания и алгоритм решения разных проблем, а побуждать их к выдвижению предположений и высказываний с дальнейшей проверкой в процессе наблюдений, опытов, экспериментирования. Я становилась «незнайкой», высказывала опасения, проявляла неуверенность, обращалась к детям за советом и помощью, ставила перед детьми проблемы, требующие решения на основе сообразительности, рассуждения, доказательства, поисковой деятельности.

Таким образом, исследовательский метод обучения является эффективным для развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста, так как мои воспитанники стали проявлять любознательность и познавательную инициативу, стремятся поделиться новой

информацией друг с другом, со взрослыми, проявляют познавательный интерес к изучению разных предметов, объектов и явлений.

### Литература

[1] Бабаева Т.И. Исследовательская активность дошкольника в образовательном пространстве современного детского сада / Т.И. Бабаева, О.В. Киреева // Развитие идей научной школы кафедры дошкольной педагогики Герценовского университета. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. – 2010. – С. 233-241.

[2] Образовательные стандарты дошкольного образования. Постановление Министерства образования Республики Беларусь №145 от 29 декабря 2012 г.

[3] Савенков, А.И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников. – СПб.: Питер. – 2004. – 272 с.

*Кляус Наталья Михайловна*

*Государственное учреждение образования  
«Дошкольный центр развития ребенка №1»,*

*г. Могилёв*

*akademya.detstva@yandex.by*

## **РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация:** в работе раскрыты компоненты социальной компетентности, определены основные направления работы с детьми по развитию социальной компетентности, представлены эффективные формы и методы работы.

**Ключевые слова:** социальная компетентность, дети дошкольного возраста, навыки общения.

Дошкольный возраст – это период активного социального развития, становления личного опыта взаимодействия с окружающим миром, людьми, освоения культурных ценностей. В психологических исследованиях Т.В.Антоновой, Т.А. Репиной, Е.К. Золоторевой в качестве основной характеристики социального развития дошкольника выступает социальная компетентность как базисная характеристика личности, отражающая ее достижения в развитии взаимоотношений с другими людьми. Идеи формирования социальной компетентности получили свое развитие в исследованиях ученых И. Бежа, А. Гогоберидзе, Н.Головановой, Е. Кононко, С. Куринной, И.Печенко. В их работах раскрыты сущностные основы социальной компетентности, определены ее составляющие.

Так, А.Г. Гогоберидзе определяет личностно-социальную компетентность как готовность самостоятельно решать задачи, связанные с общением и взаимодействием со сверстниками и взрослыми, и совокупностью развивающихся представлений ребенка о себе, его самооценкой,

определяющими выбор способов поведения и взаимодействия с социумом [1, с. 55]. Е.Кононко и Н.Голованова определяют социальную компетентность как способность ребенка к освоению системы социальных связей и отношений в окружающей среде вследствие целенаправленного обучения, которое содействует успеху в любых направлениях жизнедеятельности, предопределяет формирование умения жить полноценной жизнью и адаптироваться в обществе [2, с. 95].

В исследованиях ученых, в качестве составляющих социальной компетентности, выделены мотивационно-эмоциональной, когнитивной и поведенческий компоненты, каждый из которых предполагает ряд показателей. Социальная компетентность предполагает проявление доброты, внимания, заботы, помощи по отношению к другим людям (мотивационно-эмоциональный компонент), способность понять интересы другого, его особенности, увидеть стоящие перед другим трудности, заметить изменение настроения, эмоционального состояния (когнитивный компонент), умение выбрать адекватные ситуации способы общения, этически-ценные образцы поведения (поведенческий компонент) [3, с. 82].

Однако педагоги учреждений дошкольного образования больше всего внимания уделяют развитию представлений о нравственных нормах поведения и взаимоотношениях с людьми, нежели накоплению практического опыта продуктивного общения. Детей знакомят с правилами поведения, рассказывая о том, как нужно себя вести, используя при этом в основном словесные методы и приемы. При таком подходе недооценивается роль эмоций в общей системе усвоения дошкольником моральных норм, не используются в должной мере ценные ситуации, побуждающие к внутренней активности ребенка. В результате у воспитанников детского сада не всегда есть возможность реализовать свои знания в поведении, слабо развиваются социальные эмоции сопереживания, сочувствия, а главное – у детей не формируется психологическая готовность действовать нравственно по своей инициативе.



Необходимо использование таких методов и форм работы с детьми дошкольного возраста, которые создавали бы условия не только для развития практических умений в сфере межличностного взаимодействия детей дошкольного возраста, но и для совершенствования специфических мыслительных умений: предвидеть альтернативы поведения по отношению к другим людям; предвосхищать эмоциональное состояние, как объекта соответствующего поведения, так и субъекта; осуществлять выбор поступка в воображаемой ситуации; давать собственную оценку поступку по нравственным критериям; связывать оценку поступка и отношение к нему с обликом своего «я».

Исходя из задач учебной программы дошкольного образования образовательной области «Ребенок и общество», нами были определены основные направления работы с детьми по развитию социальной компетентности:

Развитие способности познавать себя, формирование положительной «Я-концепции».

Развитие у ребенка способности воспринимать и познавать другого человека, формирование толерантности.

Развитие эмоциональной осведомленности ребенка.

Ознакомление с нормами и правилами этикета.

Развитие социально-познавательных умений ребенка.

Развитие вербальных и невербальных средств общения у ребенка.

Развитие навыков сотрудничества.

Развитие умения решать конфликтные ситуации в общении.

Эффективными формами и методами работы были специальные игры и упражнения по развитию навыков общения, занятия с элементами социально-психологического тренинга, решение проблемных вопросов и ситуаций на социально-нравственную тему, ритуалы приветствия.

В нашей группе традицией стало проведение утренних встреч, когда воспитанники либо приветствовали друг друга по кругу разными способами

(вербальными и невербальными), либо говорили комплименты или пожелания друг другу. В совместной деятельности я предлагала детям решить проблемные ситуации, которые могли возникнуть в межличностных взаимоотношениях. Например, как поступить в ситуации, когда двое детей хотят играть одной игрушкой? Выслушивала мнение детей, предлагала свои варианты решения этой проблемы, вместе с ними обсуждали и выбирали оптимальный способ поведения в проблемной ситуации. Интерес у детей вызывали специальные игры и упражнения на развитие способностей познавать себя: «Кто я», «Конкурс хвастунов», «Расскажи о себе», «Волшебные камешки» и др.; на развитие способностей познавать другого человека: «Фотографы», «Ладошки», «Мой лучший друг», «Волшебный стул», «Радио» и др. Для развития эмоциональной осведомленности использовала пиктограммы различных эмоциональных состояний человека в играх «Мое настроение», «Маски», «Мы – артисты», «Мои секреты» и др. Для ознакомления детей с нормами и правилами этикета использовала театральную деятельность, сюжетно-ролевые игры, чтение художественной литературы, а также специальные игры и упражнения: «Заколдованные слова», «Разговор по телефону», «Волшебные слова», «Доброе сердце» и др. Для развития социально-познавательных умений (предвидеть оценку и отношение окружающих к последствиям поступка, самому сделать выбор поступка в нравственной ситуации) использовала такой метод, как придумывание новой сказки (Как бы развернулось действие сказки, если бы герой поступил по-другому?). В формировании умения сделать выбор поступка эффективной была дидактическая игра «Оцени поступок», в которой дети не только давали оценку поступку, но и делали выбор, как бы они поступили в данной ситуации. Также я предлагала ролевые игры и дискуссии, где дети решали различные нравственные ситуации. Большое внимание уделяла развитию невербальных средств общения, здесь важным для меня было обратить внимание детей на мимику, жесты и движение, паузы, интонации в общении. Этому способствовали такие игры как «Воображаемый предмет», «Разговор через стекло», «Угадай, кто я», «Отгадай, что расскажу», «Покажи

взглядом» и др. Одним из важных направлений в работе по развитию социальной компетентности я определила формирование у детей навыков сотрудничества. Сотрудничество предполагает: навыки совместной групповой деятельности – ориентироваться на поставленную перед группой задачу, вступать в контакт с другими детьми, объединяться с ними, проявлять к ним внимание, обсуждать, планировать совместные действия, договариваться, определять свой вклад в общее дело, взаимодействовать, согласовывать свои действия с партнерами, доводя их до результата, переживать групповой успех как свой собственный. Ребенок дошкольного возраста делает шаги от совершенствования своих собственных способностей к успешному их применению в группе, от собственной активности, инициативы – к групповой активности и осознанию себя как члена группы. Нередко плохое поведение бывает из-за того, что ребенок ощущает себя изолированным и беспомощным. Своим поведением он пытается привлечь к себе внимание.

Работая с детьми, помогала ощутить им единение с другими, свою принадлежность к группе, пережить чувство общности и групповой сплоченности. Для этого организовывала деятельность детей в парах, подгруппах, использовала игры-соревнования, групповые дискуссии, игры «Мы – дружные ребята», «Это у нас, а что у вас», «Хорошо – плохо» и др. В обучении детей решению конфликтных ситуаций, я уделяла внимание двум аспектам: найти оптимальный, удовлетворяющих всех выход из конфликта; вырабатывать отрицательное отношение к неприемлемым формам поведения. Для этого использовала чтение художественной литературы, разыгрывала вместе с детьми различные ситуации с использованием разных видов театра, предлагала решить конфликтные ситуации.

На игровых занятиях использовала элементы социально-психологических тренингов: групповые дискуссии, ролевые игры, психогимнастика, музыкотерапия, сказкотерапия, проективное рисование.

Таким образом, целенаправленная систематическая работа по данным направлениям развивала у детей социальную компетентность, способствовала

социализации ребенка в общем процессе усвоения ими опыта общественных отношений.

### Литература

[1] Гогоберидзе, А.Г. Исследовательская работа кафедры в рамках научных проектов: концепция организации образования детей старшего дошкольного возраста / А.Г. Гогоберидзе // Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – С.50-60.

[2] Варяница, Л.А. Диагностика уровней социальной компетентности шестилеток / Л.А. Варяница // Гуманитарные технологии педагогической диагностики в дошкольном образовании: от теории к практике: сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции 9-11 апреля 2008г. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – С.94-100.

[3] Березина, Т.А. Проблема педагогической диагностики социально-личностного развития ребенка в педагогическом процессе детского сада / Т.А. Березина // // Гуманитарные технологии педагогической диагностики в дошкольном образовании: от теории к практике: сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции 9-11 апреля 2008г. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – С.80-86.

*Леонтьева Юлия Сергеевна,*

*Мигунова Елена Васильевна*

*Новгородский государственный университет*

*им. Ярослава Мудрого,*

*г. Великий Новгород*

*elena.migunova@novsu.ru*

## **ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация:** в статье раскрываются особенности развития словаря у детей раннего возраста; обозначается роль фольклора в развитии речи ребенка; рассматривается жанровая классификация детского фольклора и возможности его использования в образовательной деятельности дошкольной образовательной организации и семьи.

**Ключевые слова:** фольклор, развитие словаря, ранний возраст.

Одним из приоритетных направлений, в развитии ребёнка раннего и дошкольного возраста согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования является развитие речи, основная цель которого - развитие свободного общения с взрослыми и детьми, овладение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими. Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры. Обогащенный словарь ребенка позволяет ему быть более активным и уверенным в общении со сверстниками и взрослыми, успешно развиваться в своем собственном темпе. Устное народное творчество позволяет ребенку в естественных для него формах овладеть родным языком, накапливать свой собственный речевой опыт.

В современном мире чтение книг детям стало настоящей редкостью. Взрослые сами мало читают, меньше времени проводят за этим занятием

вместе с детьми. Однако книги имеют большое значение в развитии словаря ребёнка уже в раннем возрасте. Книги с фольклорным содержанием имеют большую ценность для ребенка раннего возраста.

Ранний возраст принято считать одним из важнейших периодов, когда ребёнок усваивает разговорный язык. Для него это важно, так как речь способствует умственному, эстетическому и нравственному воспитанию ребёнка. Чем раньше мы начнём читать книги ребёнку, тем больше будет его словарный запас, а значит, он более свободно и полно будет использовать свой родной язык, владеть диалогической речью.

В толковом словаре Т.Ф. Ефремовой словарь трактуется как совокупность слов, используемых в чьей-либо речи. В свою очередь под словарным запасом понимаются все слова, которые понимает и использует индивид в своей речи. Ребёнок использует как активный, так и пассивный словарь. В активном словаре присутствуют слова, которые человек использует в устной и письменной речи. Пассивный словарь включает слова, которые человек может узнать из книг, речи других людей, однако не использует в своей речи [1].

Разрыв между пассивным и активным словарём значительно увеличивается примерно в год, когда ребёнок может произносить 2-4 слова, а понимает уже 40-50 слов.

На третьем году жизни ребёнок дифференцирует предметы по группам и обозначает одним словом, обобщает (чашки, шапки). Словарь ребёнка складывается из его интересов и потребностей и пополняется из разных сфер жизни ребёнка. В раннем возрасте словарь ребёнка содержит слова, которые необходимы для общения, удовлетворения своих потребностей, для познания окружающего мира и т. д. [2].

Бытовой словарь включает в себя названия частей тела, лица; названия игрушек, посуды, мебели, одежды, предметов туалета, пищи, помещений. В этом словаре также есть детали предметов, которые уточняют их внешний вид и назначение.

Природоведческий словарь охватывает названия явлений живой (растения, животные) и неживой (солнце, ветер) природы.

Общественно-экономический словарь содержит слова, которые обозначают явления общественной жизни (например, национальные праздники, родной город, социальный статус).

Эмоционально-оценочная лексика включает слова, которые обозначают эмоции, чувства (радостный, смелый), качественную оценку предмета (хороший, плохой). Также слова, обозначающие эмоциональную значимость при помощи словообразовательных средств (голубушка, солнышко).

К лексике, обозначающей время, пространство и количество, относятся такие слова, например, часы, минуты, помещение, цифры, дни недели, года.

Активный словарь ребёнка помимо названий предметов охватывает ещё и названия действий, состояний, признаков (цвет, форма, величина), свойств и качеств. Также ребёнок осваивает слова, выражающие видовые (названия отдельных предметов), родовые (фрукты, одежда) и отвлечённые обобщённые понятия (добро, зло) [3].

Одним из эффективных средств развития словаря ребёнка раннего возраста является фольклор. Фольклор доступен пониманию маленьких детей. С помощью колыбельных, потешек, пестушек, прибауток, сказок, небылиц и нелепиц, ребёнка расширяет все виды словарей. Колыбельные состоят из монотонных и ласковых песен, которые помогают малышу сделать переход из бодрствования в мир сновидений. Они включают слова-понятия, которые важны для познания окружающего мира и первых навыков родной речи, а также много выразительных средств. Часто предлоги, местоимения и междометия повторяются. Колыбельные позволяют младенцу научиться различать интонации родной речи, а позже понимать и смысл некоторых слов.

Потешки имеют стихотворную форму и часто сопровождаются жестами. Ребёнок запоминает не только слова, но и связь между словом и жестом, поэтому нужно использовать как словесные методы, так и наглядные. Благодаря потешкам ребёнок узнаёт сведения о множественности предмета, о

счёте, а также запоминает части тела (бытовой словарь), явления живой и неживой природы (природоведческий словарь). Часто дети 9-11 месяцев подражают взрослому, повторяя звуки, слова и жесты.

Пестушки примечательны тем, что имеют многократное повторение одного и того же слова: «Носик с носиком встречался, Носик носиком бодался». Это позволяет лучше запомнить слово и правильно произносить его, используя активную речь. В пестушках присутствует большое количество глаголов, эмоционально-оценочной лексики, явлений природы, а также слов из бытового словаря.

Прибаутки имеют форму диалога и побуждают малыша к желанию действовать, а недосказанность - к желанию домыслить. Такой жанр можно использовать, чтобы пробудить у ребёнка интерес к книге, к знаниям. Основу прибаутки составляет определённое движение: «Идет коза рогатая, идет коза бодатая. Ножками топ-топ, глазками хлоп-хлоп». Активно пополняется глагольный словарь. В конкретном примере представлены слова из бытового словаря (части лица, особенности строения животного).

К жанру прибаутки относятся небылицы-перевёртыши и нелепицы, которые позволяют ребёнку укрепить свои знания о мире, о функциях и свойствах предметов и явлений. Так словарь ребёнка обогащается названиями животных (корова, курочка, коза, собака) и их функцией (корова даёт молоко), понятиями пространства (влево, вправо). К.И.Чуковский считал, что этот жанр стимулирует познавательную активность ребёнка и позволяет систематизировать явления действительности [4]. Этот жанр дети используют, когда уверены в своих знаниях и понимают, что это неправда. К концу третьего года жизни дети активно придумывают их. В них содержатся такие группы слов: одежда, посуда, мебель, флора и фауна, социальный статус (муж, жена). Таким образом, этот содержание этого жанра охватывает все виды словарей.

Сказки позволяют ребёнку накопить словарь о происходящих явлениях и событиях. Для детей важно знать добрый герой или злой, как он себя ведёт, то есть важна эмоционально-оценочная лексика. Сказочные герои весьма



контрастны: лиса хитрая, медведь сильный, Иван-дурак удачлив. В сказках о животных ребёнок узнает, как называют зверей, их качества, характерную черту, внешний облик. В сказке герой описан начиная с внешнего вида (одежда, черты лица) и заканчивая внутренним миром героя (убеждения, идеалы, черты характера). Именно в сказках описываются природные явления, погода, лес, утро, которые ребёнок запоминает и использует в своей речи. Эти знания обогащают все виды словаря ребёнка.

Однако важно не только содержание книги с фольклорным содержанием, но и её соответствующий внешний вид. Как известно ребёнок получает первые сведения о мире невербальным путём, то есть визуально и аудиально. Для ребёнка раннего возраста особенно важно, как выглядит книга, какая она на ощупь. Большое значение имеют иллюстрации, обложка и шрифт, так как дети раннего возраста ещё не умеют читать, от их восприятия зависит и отношение к книге. Яркие иллюстрации позволяют удержать внимание ребёнка, формируют интерес к книге. Создавая иллюстрации, художники стремятся к тому, чтобы они соответствовали особенностям детского восприятия и были продолжением произведения [5].

Обобщая всё вышесказанное, отметим, что фольклор позволяет расширять активный и пассивный словарь ребёнка раннего возраста. Фольклор включает в себя слова из разных сфер жизни человека, что позволяет развивать все виды словаря. Для этого необходимо подбирать жанры, которые будут доступны пониманию детей и интересны. Но при этом нужно использовать выразительные средства речи (интонация, темп, громкость), читать эмоционально, чтобы привлечь внимание ребёнка и удержать его. Также важен внешний вид книги фольклорным содержанием, её красочные иллюстрации, которые способствуют лучшему запоминанию и освоению слов. Фольклор богат жанрами и каждый из них наполнен знаниями о предметах и явлениях, поэтому их целесообразно использовать в комплексе как в режимных моментах, так и в специально организованной образовательной деятельности,

включая в эту занимательную деятельность главных воспитателей - родителей ребенка раннего возраста.

### Литература

[1] Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000.

[2] Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / под ред. Ф.А. Сохина. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 1981. 159 с.

[3] Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.

[4] Детская литература: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Н. Арзамасцева, С.А. Николаева. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 576 с.

[5] Немнясова М. В. Особенности восприятия и влияние иллюстрации на понимание детьми художественного текста книги // Образование и воспитание. — 2018. — №3. С.70-71.—URL <https://moluch.ru/th/4/archive/94/3426/> (дата обращения: 08.03.2019).

*Маракушина Ирина Геннадьевна,  
Буторина Анастасия Николаевна,*

*Брутова Марина Алексеевна*

*Северный (Арктический) федеральный университет*

*имени М.В. Ломоносова,*

*г. Архангельск*

*i.marakushina@narfu.ru*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗРОСЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ: УПРАВЛЕНИЕ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ**

**Аннотация:** в статье описаны современные тенденции социального, физического и психического развития детей. Представлены психолого-педагогические и педагогические технологии, позволяющие организовывать эффективное педагогическое управление и взаимодействие с участниками образовательных отношений.

**Ключевые слова:** современный ребенок, взросление как социально-психологическая категория детства.

Границы возрастного развития современных детей существенно меняются, особенно ярко это касается младшего школьного и подросткового возрастов. Именно младший подростковый возраст традиционно, начиная с работ Д.Б. Эльконина и Т.В. Дргуновой, связывают с появлением такого психологического новообразования как чувство взрослости [1, с.202]. Значительно реже проблема взросления поднимается по отношению к дошкольному возрасту, где она связывается с развитием самостоятельности и личностными характеристиками [2, с.134]. Отметим, что отношение к взрослению современных детей становится самостоятельной научной и ощутимой практической проблемой. Во-первых, для ученых сегодня изучение отношения к взрослению с позиций самого ребенка актуально для понимания

границ возраст: ценна ли взрослость как таковая для современного подростка? Современные младшие подростки относятся к взрослению крайне неоднородно, часть из них, физически взрослея, стремятся оставаться в границах самостоятельности младших школьников, что часто устраивает и их родителей, не готовых расширить границы самостоятельности для детей. Количество таких исследований сегодня возросло [3; 1]. Поэтому, важен, во-вторых, анализ отношения к взрослению со стороны мира взрослых: родителей, педагогов, общества. В социальном аспекте сегодня очевидны факты ускоряющегося физического и социального развития детей и подростков, наряду с затягивающимся периодом становления истинной самостоятельности и готовности принять ответственность взрослого. Профессор Т.В. Черниговская отмечает позднее взросление как тревожный симптом современного мира [4]. В-третьих, сегодня все чаще поступают запросы от практиков – педагогов, классных руководителей в отношении технологий взаимодействия с меняющимся ребенком в меняющемся социальном пространстве. Сегодня вновь актуально описать портрет современного ребенка, по-особенному взрослеющего на глазах взрослых. Такой опыт накоплен в ряде исследований [5], определены тенденции и характеристики детства, на основе которых могут быть описаны педагогические и психолого-педагогические технологии взаимодействия взрослых и детей в образовательном контексте.

К.Н. Поливанова в качестве культурно-исторических индикаторов психологического взросления называет: самостоятельность и инициативность, отношения со взрослыми, отношение к учебе, отношения со сверстниками и чувство взрослости. Однако, отмечает автор, представления о самостоятельности и взрослости за последние годы существенно изменились: у современных пятиклассников существенно меньше домашних обязанностей, меньше независимости в передвижениях и возможности принимать самостоятельные решения чем пятьдесят лет назад. Поведение выглядит более инфантильным, но в интервью они дают серьезные рефлексивные рассуждения о взрослении. Взрослость для этих детей не выглядит привлекательной,

родители ориентированы на долгое обучение и карьеру [1, с.194-196]. В определенной степени пространство Интернета стало для современных младших подростков местом социализации, закрытым от контроля со стороны взрослых. Рост неконтролируемой социализации волнует часть общества, страшит возможными рисками, создает дополнительную напряженность. Тогда как ребенку остро не хватает возможностей для реализации самостоятельности, права выбора, принятия решения. И выбор стратегии социализации – позитивной или негативной становится для современного ребенка ответом на создание взрослыми условий для его взросления.

Таким образом, внешние социальные условия опосредуют протекание и характер взросления современных детей. Поэтому в образовательной практике необходимо использовать различные педагогические и психолого-педагогические технологии построения отношений между родителями, педагогами (миром взрослых) и детьми. С позиции взаимодействия важным становится понимание мира ребенка и происходящих в нем изменений, принятие новой скорости таких изменений, не тождественности их развитию родителей или педагогов в тот же период детства. Процессы ускорения физического развития современного человека и акселерация как феномен предъявляют изменяющиеся черты во внешности и в созревании организма каждые 10-15 лет, обостряя межпоколенный конфликт. Для педагога центральной профессиональной задачей становится задача видеть и узнавать ученика в образовательном процессе, для родителя – понимать и принимать своего ребенка. Резкое физическое развитие и современные социокультурные условия взросления (социализации) детей и подростков приводят к конфликтному поведению ребенка с миром. Младший подросток пробует разные варианты поведения, проверяя на близких взрослых их социальные реакции и определяя границы норм и личной ответственности. В такой ситуации становится необходимым использовать технологию управления поведением взрослеющего человека: его нужно научить реагировать на конфликтные ситуации, научить управлять своими эмоциями, научить

соблюдать свои личные границы и уважать границы других людей. От взрослых в этой ситуации требуется готовность предъявить особое педагогическое требование (социальное, родительское), которое определит для ребенка ориентиры в его социализации. Высказывание педагогического требования предполагает серьезную работу самого взрослого над собой, готовность быть включенным в воспитательный процесс, требующий настойчивости, терпения, устойчивости в противостоянии негативным формам самопредъявления ребенка, умения выйти за рамки так называемой «зоны комфорта», на самом деле являющейся безответственным отношением к социализации ребенка. Ответственное родительство и профессиональная позиция педагогов становятся важнейшими условиями эффективного применения технологий взаимодействия и управления социализацией современных детей. «Биологически нельзя развернуть эволюцию назад, но ответственное поведение тех, кто учит, тех, кто учится, и тех, кто принимает решения, потенциально может направить ход событий в правильное русло, пишет Т.В. Черниговская [4, с.77]. А негативные факты взросления современных детей как ускоренного в начальных периодах онтогенеза, так и затянутых в период юности, являются реакцией взрослеющих детей, подростков и юношей на неадекватные социокультурные условия.

### Литература

- [1] Поливанова К.Н., Бочвер А.А., Нисская А.К. Взросление пятиклассников: 1960-е vs 2010-е//Вопросы образования. 2017.2. С. 185-205.
- [2] Сорвачева И.Д. Формирование самостоятельности дошкольника – важный этап к взрослению личности/ В сборнике психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса. Сборник материалов 1 научно- практической конференции. 2018. С.134-138.
- [3] Швец Т.А. Отношение к взрослению современных младших подростков// Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2016. № 2 (42). С.153-166.
- [4] Черниговская Т.В. Позднее взросление как тревожный симптом// Отечественные записки. 2014. № 5 (62). С.117-136.
- [5] Маракушина И.Г., Буторина А.Н., Титаренко Н.С. Психолого-педагогический портрет ученика современной начальной школы// Герценовские чтения. Начальное образование. 2014. Т.5. № 1. С. 32-35.



*Марухнич Юлия Юрьевна,*

*Мигунова Елена Васильевна*

*Новгородский государственный университет*

*им. Ярослава Мудрого,*

*г. Великий Новгород*

*elena.migunova@novsu.ru*

## **ЗНАЧЕНИЕ СКАЗКИ В РАЗВИТИИ МОНОЛОГИЧЕСКИХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация:** в данной статье раскрывается значение сказки в развитии монологической речи дошкольников, рассматривается видовая классификация основных типов сказок, этапы работы со сказкой, а также использование её как вспомогательного средства обучения монологу детей дошкольного возраста

**Ключевые слова:** сказка, монологическая речь, развитие, дошкольный возраст.

Развитие монологической речи является одной из основных задач речевого развития детей, так как оказывает большое влияние на формирование личности ребенка дошкольного возраста, его умение общаться с другими детьми, ясно и точно высказывая свое мнение. В процессе монолога ребёнок учится формулировать свои мысли и выражать их в логической последовательности, а также отвечать на вопросы других людей, адекватно реагируя на все, что происходит вокруг.

Говоря о развитии монологических высказываний у детей дошкольного возраста, мы прибегаем к такому эффективному средству, как сказка. Сказка развивает образность мышления, выразительность речи, так как богата лирическими вставками, яркими характеристиками персонажей, ритмической напевностью, диалогами. С помощью неё в образовательной деятельности создается благоприятная психологическая атмосфера, обогащение



эмоционально – чувственной сферы ребенка, приобщение детей к устному народному творчеству. Слушая сказки, ребенок осваивает звуки родной речи, чувствует её мелодику, у него развивается способность к диалогической и монологической речи.

В работе со сказкой дети учатся рассказыванию в соответствии с сюжетом, умению отвечать на поставленные вопросы, что является предпосылкой успешного складывания монолога ребенка. «Взаимодействуя» со сказкой дошкольник пополняет свой пассивный словарь, переводя его в дальнейшем в активную речь, развивает способность грамотного построения собственной речи за счет образности языка, оборотов речи. Доступность текста позволяет хорошо запоминать текст, понимать его смысл, на этой основе составлять собственные монологические высказывания.

Сказка – один из жанров фольклора: эпическое, преимущественно прозаическое произведение о животных волшебного, авантюрного или бытового характера. Отличается от других видов художественного эпоса и от мифа тем, что и сказочник, и слушатели воспринимают её прежде всего, как вымысел, игру фантазии; у сказки обычно счастливый конец [1].

Благодаря образности языка, представленного в сказке, использованию автором различных средств выразительности, например, метафор, фразеологизмов, эпитетов, олицетворений ребенок приобщается к культуре речи, обогащается его словарный запас, учится применять полученные знания в построении монологических высказываний, опираясь на собственно-речевые умения, например, умение пользоваться средствами языка в соответствии с литературными нормами и задачами собственного высказывания. Все выше перечисленные позиции составляют основу монологической речи [2].

Также хочется отметить, что сказка имеет свою видовую классификацию. Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева и Т.М. Грабенко выделяют основные типы сказок: художественные, народные, авторские художественные, дидактические, психокоррекционные и психотерапевтические. Рассмотрим подробнее каждый из них.

К художественным сказкам относятся созданные многовековой мудростью народа рассказы и авторские истории. Данный тип содержит элементы дидактических, психокоррекционных, психотерапевтических, медитативных аспектов. Благодаря образности языка, использованию различных речевых оборотов, наиболее ярко в этом типе раскрывается такой вид монолога, как описание, который будет служить для ребенка отличным подспорьем в построении собственного монологического высказывания с элементами описания различных предметов или явлений.

Наиболее древним видом выступают народные сказки, которые по-другому называются мифами. Основа данного типа — единство человека и природы. Главный принцип — «оживотворение», который используется при создании новых сказок.

Сюжеты народных сказок достаточно многообразны, они включают: сказки о животных; бытовые сказки; страшные сказки; волшебные сказки.

Отметим, что развитие собственных монологических высказываний происходит путем овладения ребенком таких видов монолога, как описание и повествование, в ходе которых ребенок самостоятельно выстраивает свой рассказ не только прибегая к помощи описания наглядности, но и умения выстроить собственный сюжет, зачастую обращаясь к пережитому опыту реальной жизни.

Авторские художественные сказки еще более образны, чем народные, помогают ребенку осознать свои внутренние переживания. В данном виде сказок, на наш взгляд, для детей раскрываются различные способы описания, которые способствуют лучшему пониманию ребенком свойств, внешних и внутренних характеристик предметов, явлений или личностных особенностей персонажей, что благоприятно влияет на образность языка ребенка, умение использовать различные языковые приемы при составлении собственных монологических высказываний путем описания увиденного.

Наиболее используемым педагогами приемом является дидактическая сказка. Она создаётся с целью закрепления учебного материала. Абстрактные

символы (цифры, буквы, звуки, арифметические действия) одушевляются, создается сказочный образ мира, в котором они существуют. В форме дидактических сказок подаются учебные задания. В этом виде сказок акцент ставится на рассуждении, что помогает ребенку в составлении собственных суждений.

Такой тип как психокоррекционные сказки создается для мягкого влияния на поведение ребенка, способствуют корректировке плохого поведения ребенка и перестройке его на более продуктивную форму. Эту сказку мы можем просто прочитать ребенку, не обсуждая её, давая возможность побыть наедине с самим собой.

Психотерапевтические сказки раскрывают глубинный смысл происходящих вокруг событий. Эти сказки не всегда имеют счастливый конец, зачастую оставляя ребенка с вопросом, что стимулирует процесс личностного роста. Многие психотерапевтические сказки посвящены проблемам жизни и смерти. Они могут объяснить ребенку уход близкого человека и помочь пережить это не так болезненно [3].

В системе развития монологической речи О.А. Шорохова выделяет три этапа работы со сказкой.

Цель первого этапа - знакомство с разнообразием жанра сказки, малыми фольклорными формами, принципами композиции, возникновение интереса к языковым средствам выразительности; второго – систематизация знаний о законах сказочного жанра, соотнесение темы с названием литературных произведений, использование средств лексической выразительности в создании связных высказываний; третьего – обучение умению придумывать сказки с использованием традиционных приемов повествования, формирование навыков самостоятельного творческого рассказывания [4].

На основе представленной классификации О. Шороховой мы можем сделать вывод о том, что каждый этап имеет значение для развития монологической речи дошкольников. В ходе первого этапа - ребенок рассуждает о самой сказке, обосновывает языковые средства выразительности.

В ходе второго - происходит беседа педагога с ребенком по теме сказки, по героям (описание характеристик персонажей, которые ребенок трактует по-своему). В ходе третьего - ребенок показывает свое умение составить цельный самостоятельный рассказ в форме сказки.

Несомненно, сказка играет огромную роль в жизни ребенка, она пронизывает все психические процессы и сопровождает различные виды деятельности детей. Одним из основных психических процессов выступает речь, которая, в свою очередь, коренным образом меняет жизнь ребенка. Овладевая речью, ребенок выстраивает новые отношения с предметной средой и окружающими его людьми. Развивается не только активная речь, но и фонематический слух, артикуляционная моторика, возрастает объем понимаемой речи - все это служит хорошей основой для обучения монологу дошкольников.

В связи с этим далее отразим значение сказки в развитии монологической речи детей дошкольного возраста.

Доступность содержания раскрывается в монологе таким образом, что на основе восприятия произведения посредством слуха, развивается потребность в многократном прочтении одного и того же текста, зачастую с целью понимания смысла произведения. Это служит хорошим средством обогащения словаря ребенка, приобщения к жанрам художественной литературы и ориентировке в особенностях каждого из них (басня, проза, былина и т.д.).

Также происходит знакомство детей с образностью языка, который в дальнейшем будет присутствовать в обиходе речи детей. Соответствуя возрасту художественное произведение помогает ребенку спроецировать события, происходящие в сказке, на свой реальный жизненный опыт, поэтому очень важно, чтобы читаемый рассказ был понятен и ясен для детей, что будет влиять на создание ребенком собственных монологических высказываний, возможно с опорой на прочитанный текст.

Сказка имеет определенную логику, последовательность, структуру (зачин, завязка и развязка сюжета). Она способствует или является средством

освоения ребенком структуры, служит опорой для построения самостоятельных монологических высказываний ребенка в целом.

В работе со сказкой активно применяется такой вид монолога, как описание, где педагог использует прием "рассматривание иллюстраций", применяемый по отношению к прочитанному произведению. Описание раскрывается таким образом: педагог просит ребенка описать какое-то сказочное явление или предмет, изображенный на картинке. На начальном этапе это описание может сопровождаться задаваемыми вопросами педагога, с целью указания примерной линии рассказа. Возможно совместное описание какого-то явления или предмета из сказки. В последующем помощь педагога переходит на второй план, и ребенок самостоятельно рассказывает то, что видит на картинке, не опираясь на помощь взрослого или сверстников. Монолог приобретает самостоятельный характер, который является отражением взгляда ребенка на то или иное событие в сказке.

Повествование как вид монолога раскрывается в том, что педагог на основе прочитанного произведения обращает внимание детей на возможную схожесть ситуации, происходившей когда-то в их реальной жизни и жизни героев прочитанной сказки. На основе этого детям дается возможность, опираясь на пережитый опыт, рассказать сверстникам о том, что когда-то происходило в их жизни. Следует отметить, что данный вид характеризуется наличием завязки, момента кульминации и развязки сюжета. Он является более сложным в своем освоении, так как рассказ составляется ребенком без опоры на наглядный материал, представленный в книге, и осуществляется посредством таких психических процессов, как память и мышление.

Рассуждение является самым сложным по содержанию, требует от ребенка умения делать выводы и устанавливать причинно-следственные связи между событиями, поступками героев сказки и следствием их действий, при этом аргументируя свою точку зрения. Данная особенность построения монолога требует от педагога умения уловить мысль ребенка, направив его при необходимости на дальнейшее построение своего рассказа. Собственное

монологическое высказывание приобретает осмысленный и целенаправленный характер. Ребенок начинает выстраивать свой рассказ, с использованием выводов и установления причинно-следственных связей не только поступков героев сказки, но и собственного поведения [5].

Рассказывание сказок развивает умение составлять описательный и повествовательный рассказ, рассказ-контаминацию, развивает речь-рассуждение в процессе доказательства, объяснения, планирования деятельности. При этом целесообразно также использовать такие методы как моделирование, рассказывание по схеме, анализ плана монолога, рассказ по плану, составление диафильмов, коллективное составление рассказа, составление рассказа подгруппами - "командами" и т.д. [6].

На основе представленных положений нами был сделан вывод о том, что сказка выступает действенным средством в развитии монологической речи дошкольников. С помощью сказки педагог сможет развить у ребенка умение слушать, познавать, сравнивать, сопоставлять, умение мыслить словами. При этом рассказ взрослого богат интонациями, речевыми оборотами, грамматически правильным построением предложений, выразительностью, эмоциональной окрашенностью, сопровождается мимикой, жестами, другими средствами выразительности.

Важную роль в развитии монолога играют заинтересованность педагога, общая увлеченность детей в работе над собственными монологическими высказываниями. Знание специфики развития связной речи у дошкольников на разных возрастных этапах позволит успешно организовать процесс обучения детей монологическим высказываниям.

### Литература

- [1] Литературный энциклопедический словарь/ Под ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. - М., 1988. С.383.
- [2] Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. — СПб.: Златоуст, 1998. 352 с.
- [3] Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Практикум по креативной терапии. — СПб.: Речь: Сфера, 2001. 400с.

- [4] Шорохова О.А. Играем в сказку: сказкотерапия и занятия по развитию связной речи дошкольников. –М.: Сфера, 2006. — 208 с.
- [5] Погосова Н.М. Погружение в сказку. Коррекционно-развивающая программа для детей. - СПб.: Речь, 2009. 70с.
- [6] Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов/ Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. -СПб: Питер, 2014. - 464с.

*Михайлова Валерия Витальевна,  
Алексеевна Оксана Арсеньева,  
Шемковьяк Ульяна Витальевна*

*Новгородский государственный университет*

*им. Ярослава Мудрого,*

*г. Великий Новгород*

*mikhailovavalera@yandex.ru*

*oksana1998zvetkova@mail.ru*

*dopady83@rambler.ru*

## **ВОЗМОЖНОСТИ ИГР С СЫПУЧИМИ МАТЕРИАЛАМИ В РАЗВИТИИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация:** в данной статье рассматриваются проблема развития мелкой моторики у детей раннего возраста. Значительное внимание уделяется возможностям игр с сыпучими материалами в развитии мелкой моторики детей раннего возраста.

**Ключевые слова:** развитие ребенка раннего возраста, мелкая моторика, игры с сыпучими материалами.

Развитие мелкой моторики является одной из центральных линий развития в раннем возрасте. Именно в этом возрасте происходит интенсивное развитие мышц рук, особенно управляющих тонкими движениями пальцев, появляется способность к некоторым тонким движениям, осуществляется активное овладение предметными и орудийными действиями.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (2013 г.) в образовательной области «Физическое развитие» отмечается важность развития у детей мелкой моторики обеих рук и координации движений.



Актуальность проблемы обусловлена также тем, что ряд исследователей (Ткаченко Т.А., Узорова О.В., Янушко Е.А. и др.) отмечают, что у современных детей, особенно городских, наблюдается как общее моторное отставание, так и слабое развитие моторики рук.

Сформированные навыки мелкой моторики рук имеет большое значение для общего физического и психического развития ребенка. Мелкая моторика входит в состав различных ручных умений, развитие мелкой моторики способствует развитию разнообразных действий с предметами, повышает работоспособность ребенка, его внимание и умственную активность, стимулирует интеллектуальную и творческую деятельность. Уровень развития мелкой моторики во многом определяет развитие изобразительных, конструктивных, трудовых, музыкально-исполнительские и др. умений, овладение родным языком и первоначальных навыков письма. От развития мелкой моторики рук зависят двигательные реакции: сила, скорость, гибкость, выносливость, ловкость, координация [1].

Мелкая моторика – это совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног [2].

Проблема развития мелкой моторики рук у детей нашла отражение в работах Н. А. Бернштейна, Л. С. Выготского, М. О. Гуревич, М. М. Кольцовой, Л. В. Антаковой-Фоминой и др.

Ранний возраст охватывает период от года до трех лет. Это период интенсивного физического развития, становления базовых психических функций. Важными психофизиологическими особенностями данного периода является быстрый темп развития, большая пластичность психики, чувствительность к воздействиям. К достижениям в развитии ребенка в раннем возрасте относят: овладение прямохождением, предметными и орудийными действиями; становление устойчивого, независимого от внешних положений, осмысленного восприятия; формирование наглядных форм мышления

(наглядно-действенного и наглядно-образного); возникновение знаково-символической функции сознания; появление воображения; формирование активной речи; выделение себя из окружающего мира, осознание себя как отдельного активного субъекта, самостоятельно действующего, самоуправляющегося, имеющего свои чувства, желания и возможности («Я сам»); появление первичной самооценки и связанного с ней стремление соответствовать требованиям взрослого быть «хорошим»; возникновение предпосылок игровой и продуктивной деятельности; формирование потребности в общении со сверстниками; становление продуктивного целеполагания.

Особенностями данного возрастного периода является ситуативность, которая заключается в зависимости поведения и психики ребенка от воспринимаемой ситуации; ориентировочно-исследовательское отношение к окружающему миру; стремление к самостоятельности; импульсивность, повышенная ориентировочная реакция, несформированность навыков самоконтроля, высокая эмоциональность и др.

Основная потребность ребенка раннего возраста – познание окружающего мира через действия с предметами. Ведущей деятельностью ребенка раннего возраста является предметно-орудийная деятельность. На протяжении всего раннего возраста развиваются и совершенствуются действия детей с предметами, связанные с бытовой деятельностью, с навыками самообслуживания, с игровой деятельностью.

Многие выдающиеся философы, педагоги, физиологи подчеркивали большое значение использования в развитии детей сыпучего материала (песок, крупы и т.п.). Так, Я.А. Каменский считал, что природа – это источник знаний, дающий почву для развития ума, чувств, воли. Утверждал, что игры с сыпучими материалами, а в частности с песком дают возможность для развития мелкой моторики. Песок можно сыпать, наносить по нему удары, закапывать в него различные предметы, а также ощущать сухой и мокрый песок, что способствует сенсорному развитию [1].

К.Д. Ушинский справедливо считал природу важным фактором воспитания детей и призывал «ввести детей в природу», чтобы показать им все доступное для полноценного развития детей. Предлагал использование природного сыпучего материала (песок, камни, желуди, шишки, ракушки и т.д.) для укрепления рук ребенка и развития согласованных движений рук [1].

М. Монтессори отмечала, что ребенок учится, играя с сыпучими природными материалами. Она придавала большое значение развитию чувств, мелкой моторики, а также воспитание самостоятельности ребенка. В методике М. Монтессори игрушкой для обучения может стать любая вещь: песок, крупа, кружка, савок, стаканчик и т.п. [1].

На сегодняшний день данный вопрос нашел отражение в работах В. Абраменковой, Т.Н. Грабенко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Г. Любиной, В. Костиной, И.Ю. Оглоблиной и др. Авторы пишут об играх с сыпучими материалами и их влиянии на развитие детей раннего возраста. В данных работах представлены игры и упражнения с сыпучими материалами для развития детей раннего возраста.

Сыпучие материалы – это собирательное название группы предметов, включающей в себя песок, крупы, камни и пр. Классификация сыпучих материалов отображает современное представление об основных свойствах сыпучих материалов. В нее входят природный сыпучий материал (песок, камешки, ракушки, желуди, шишки, каштаны и т.д.); технический сыпучий материал (бусинки, бисер, стеклярус, пуговицы, монеты, гайки и т.д.); пищевой сыпучий материал (мелкие крупы, такие как манка, пшено, рис, греча и др.; хлебные крошки, макаронные изделия, горох, бобы, семечки и т.д.). Главной особенностью сыпучего материала является его доступность, простота использования, а также многофункциональность и соответствие интересам ребенка раннего возраста [3].

Игры с сыпучими материалами – это естественная и доступная для каждого ребенка форма деятельности. Игры с сыпучими материалами – это использование природного и сыпучего материала, который слабо поддается

контролю и предполагает непосредственную работу руками, легко поддается трансформации и дает возможность разнообразию способов манипуляций материалов (можно насыпать, растирать, подбрасывать и т.д.).

Игры с сыпучими материалами можно отнести к типу исследовательских игр – экспериментирование и нахождение чего-то нового о вещах в мире вокруг ребенка.

Игры с сыпучими материалами позволяют выполнять различные игровые действия в соответствии с этапами развития ребенка: совместные действия малыша и взрослого; действия по подражанию и по образцу, предложенному взрослым; самостоятельные действия, которые отражают собственный замысел ребенка [3].

В играх-упражнениях с сыпучими материалами активно участвуют руки ребенка, тем самым, осуществляя познание окружающего мира. Такие игры стимулируют развитие ручной и пальцевой моторики, обогащают чувственный опыт.

Игры с сыпучими материалами развивают внимание, связанного с координацией движения; способствуют развитию моторики рук, тонких тактильных ощущений, речи, мышления; знакомят с представлением об окружающем мире; развивают творческие способности ребенка. Занятия с сыпучими материалами благотворно влияют на эмоциональное состояние детей.

Особенности сыпучего материала (разная фактура, размер, форма, твердость, звучание, рассыпчатость и др.) дают большие возможности в плане осуществления действий с ним: погружать руки, сжимать и разжимать, перебирать, сортировать, перекладывать, просеивать, пересыпать, смешивать, рисовать и т.п.

Наиболее большой интерес к такому роду игр у ребенка возникает в возрасте от 1,5 до 3 лет. Дети с удовольствием и с большим интересом играют с данным материалом. Игры с сыпучими материалами во многом отвечают возрастным особенностям и потребностям детей раннего возраста.

В настоящее время игры с сыпучими материалами активно используются в практике работы с детьми раннего возраста, в частности, в развитии мелкой моторики. Вместе с тем, на наш взгляд, проблема развития мелкой моторики у детей раннего возраста посредством игр с сыпучими материалами недостаточно полно и систематизировано представлена в исследованиях, поэтому данная проблема является актуальной.

### Литература

- [1] Барсукова, О. В. Значение игр с песком и другими природными материалами для развития детей раннего возраста / О. В. Барсукова // Молодой ученый. — 2012. — №5. — С. 375-377.
- [2] Савин, Н.В. Педагогика / Н.В. Савин. — М.: Просвещение, 1978. — 203 с.
- [3] Хилтунен, Е. Упражнения с Монтессори – материалом / Е. Хилтунен // Изд-во Пед. центр «Эксперимент», Рига-Москва, 1998. — 175 с.

*Моисеенко Елена Ивановна*

*Государственное учреждение образования*

*«Ясли-сад № 48»,*

*г. Могилев, Республика Беларусь*

*yasli-sad48@yandex.by*

## **ОЛИМПИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ГАРМОНИЧНОЙ И РАЗНОСТОРОННЕЙ ЛИЧНОСТИ**

**Аннотация:** в статье приведено описание опыта работы в рамках реализации проекта «Виват Олимпиада» направленного на укрепление физического и психического здоровья, эмоционального благополучия детей; повышения интереса к олимпийскому движению и спорту в целом. Данный опыт знакомит с системой формирования нравственных принципов, воспитания у детей дошкольного возраста гражданских позиций, бережного отношения к своему здоровью посредством олимпийского образования.

**Ключевые слова:** олимпийское образование, нравственное воспитание, физкультурно-оздоровительная работа, олимпийские игры, здоровый образ жизни.

Спорт высоких достижений в Беларуси является частью государственной политики, способствует повышению престижа республики за рубежом и служит миролюбивым посылом нашего народа мировому сообществу. Олимпийское образование стало частью государственной политики в формировании приоритетов, направленных на сохранение здоровья нации, нравственное становление личности, создание условий для ее реализации. В функциональном плане олимпийское образование является частью национальной системы образования и учитывает опыт и практику европейского и мирового образования. Олимпийское образование объединяет

гуманистические, социальные возможности и потенциал спорта с целями и задачами современного образования. [1]

Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании, дошкольное образование является первым уровнем в непрерывной системе основного образования, что определяет необходимость участия учреждений дошкольного образования в реализации положений концепции государственной системы олимпийского образования. [2]

Приобщение дошкольников к физической культуре и спорту, включая олимпийское движение, обусловлено потребностью детей дошкольного возраста в двигательной активности, в здоровом образе жизни, в познании своего организма и его возможностей. Организованная двигательная активность оказывает влияние на приобретение детьми двигательного опыта в соответствии с возрастными возможностями, опыта общения с окружающими людьми, способствует реализации своих интересов, потребностей, способностей. [3]

Несомненный интерес у дошкольников вызывают история возникновения Олимпийских игр, символика, традиции; участие в играх по модели крупнейших международных комплексно-спортивных мероприятий воспитывает любовь к физической культуре и спорту, потребность в самосовершенствовании, целеустремленность, приобщает к культуре человечества.

В процессе физкультурно-оздоровительной деятельности у детей дошкольного возраста возникают субъект-субъектные отношения со взрослыми и сверстниками, основанные на ответственности за соблюдение традиций и правил, честности и справедливости (принцип Фейр-плей – «честная игра»), что оказывает влияние на становление их социальной и личностной позиции.

Олимпийское образование в современном учреждении дошкольного образования опирается на создание предпосылок для интегративного развития способностей дошкольников средствами физической культуры. Данное направление призвано повысить эффективность достижения целей ряда

образовательных областей учебной программы дошкольного образования: в части физического развития олимпийское образование способствует формированию у дошкольников заинтересованного, лично-значимого отношения к занятиям физической культурой и становлению основ культуры здоровья, приобщение к идеям олимпийского движения через развитие избирательного интереса к определенному виду упражнений и спортивных игр; в части социально-нравственного и личностного развития олимпийское образование способствует включению воспитанников в систему социальных отношений; познавательное-речевое развитие происходит за счет активизации познавательных интересов дошкольников и овладения конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми. [4]

Поликультурное воспитание в детском саду – это знакомство дошкольников с национальными традициями, спортивными традициями, образом жизни людей, населяющих дальние страны и континенты, воспитание патриотизма и толерантности средствами физического образования, желание прославить свою Родину спортивными достижениями и победами и с уважением относиться к победам олимпийцев других стран и народов. Поэтому поликультурное воспитание является неотъемлемой частью олимпийского образования.

Следует отметить, что сведение олимпийского образования к проведению физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятий сути и цели олимпийского образования не достигает. Нецелесообразно также и схематичное воспроизведение или заучивание на занятиях олимпийских ценностей античности. Олимпийское образование направлено на развитие личности и формирование разного рода компетенций (в том числе профессиональных); его ключевой задачей является усвоение и присвоение личностью ценностей олимпийского движения. Поэтому фундаментальным принципам и ценностям необходимо обучать, их нужно преподавать, в дошкольном возрасте их надо «проиграть и пережить». В настоящее время к наиболее значимым олимпийским (образовательным) ценностям относятся: радость от усилия,



честная игра, уважение к другим, стремление к совершенству, гармония разума, души и тела [5].

Учитывая важность формирования представлений об олимпизме как части физического, эстетического и нравственного воспитания ребенка в государственном учреждении образования «Ясли-сад № 48 г. Могилёва» был разработан творческий проект «ВИВАТ, Олимпиада». Выбор проектной деятельности как средства олимпийского образования дошкольников обусловлен тем, что проектная деятельность позволяет интегрировать ресурсы воспитательной, оздоровительной, познавательной и обучающей среды учреждения дошкольного образования. Метод проектов предполагает использование для решения поставленных задач с одной стороны разнообразных приемов, с другой – интегрирование представлений и умений из различных областей учебной программы дошкольного образования.

Использование метода проекта в дошкольном образовании также делает образовательную систему учреждения образования открытой для активного участия родителей и социальных партнеров.

Проект реализуется ежегодно, на протяжении ряда лет, его участниками являются воспитанники старшей группы учреждения образования и их родители (законные представители). С 2015 года методическое и научное сопровождение проекта «ВИВАТ, Олимпиада» осуществляет ОО «Белорусская олимпийская академия», специалисты которой консультируют педагогов, обеспечивают участие в международных, республиканских и областных семинарах по обмену опытом по олимпийскому образованию дошкольников.

Внедрение олимпийского образования в дошкольные учреждения представляет широкие возможности для формирования нравственных принципов, воспитания у детей гражданских позиций, бережного отношения к своему здоровью. [6] Поэтому основными задачами проекта являются не только формирование у дошкольников представлений о ценностях и символике олимпийского движения, обогащение знаний о физкультурном движении и выдающихся спортсменах своей страны, формирование потребности в

здоровом образе жизни, но и воспитание патриотизма и толерантности средствами физического образования.

В процессе реализации проекта используются разнообразные формы работы: игра, специально организованные занятия, беседы, досуги и развлечения, чтение детской литературы по теме, наблюдения за спортивными состязаниями взрослых. Одной из таких форм является физкультурный праздник «Малые Олимпийские игры «Виват, Олимпиада!». Малые Олимпийские игры в учреждении дошкольного образования – это не только спортивные соревнования, это итоговое образовательное мероприятие, в котором спортивные эстафеты чередуются с викторинами по олимпийскому образованию (на знание видов спорта, атрибутов, олимпийской символики), выступлением учащихся спортивных школ, встречами со спортсменами-олимпийцами. Малые олимпийские игры носят тематический характер: в 2013 году физкультурный праздник «Виват, Олимпиада!» был посвящен Олимпийцам Могилевщины; в 2014 году – Олимпийским играм в г. Сочи; в 2015 году – 70-летию Великой Победы с участием олимпийских чемпионов, ветеранов ВОВ, труда и спорта; в 2016 году наши Олимпийские игры были посвящены летним Олимпийским играм в Рио-де-Жанейро; в 2017 году физкультурный праздник «Виват, Олимпиада!» прошел под эгидой 750-летия г. Могилева; в 2018 году был посвящен Олимпиаде в Южной Корее; 2019 году – II Европейским играм, которые будут проводиться в г. Минске. При подготовке к Малым олимпийским играм с воспитанниками проводится огромная образовательная работа – это знакомство со странами и континентами, народами их населяющими, традициями; формируются представления об истории нашей Родины; воспитывается чувство патриотизма и уважение к представителям других народов.

Работая над проблемой олимпийского образования дошкольников, мы сделали некоторые выводы. Во-первых, олимпийское образование дошкольников является не самоцелью, а элементом системы формирования здорового образа жизни у воспитанников и родителей, поэтому в процессе

этого образования широко используются различные здоровьесберегающие технологии. Во-вторых, представления о традициях и современности Олимпийских игр и олимпийского движения формируются у дошкольников в процессе их включения в деятельность, которая предусматривает активное участие всех субъектов педагогического процесса в поиске, переработке и представлении информации. В-третьих, реализация проекта на всех этапах предполагает включение всех участников педагогического процесса в разнообразные интегрированные между собой виды деятельности: познавательную, художественно-эстетическую, физкультурно-спортивную, которые реализуются в игровой форме.

В результате проведённой работы мы убедились, что олимпийское образование дошкольников дает возможность объединить воспитательные, развивающие и обучающие цели и задачи процесса образования детей дошкольного возраста во всем воспитательно-образовательном комплексе – учреждение дошкольного образования-семья-социум.

Олимпийское образование позволяет стимулировать интерес к физическому воспитанию, повышать культуру межличностных и межнациональных отношений, формировать систему воспитания с учетом национальных особенностей на основе олимпийских традиций. В связи с этим олимпийское образование включает в себя процессы формирования, сохранения и трансляции общечеловеческих ценностей, что соответствует государственной политике Республики Беларусь в сфере образования. [1]

### Литература

- [1] Преподавание олимпийских ценностей. Составители: Гуслистова И.О., Аблам В.Ю., Апончук Н.В. /Минск, ОО «Белорусская олимпийская академия», 2015
- [2] Кодекс Республики Беларусь об образовании: с изм. и доп. по состоянию на 12 марта 2012 г. – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2012
- [3] Филиппова, С.О. Олимпийское образование дошкольников / С.О. Филиппова, Т.В. Волосникова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007.
- [4] Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск: Нац. ин-т образования, 2012
- [5] Олимпийский урок. Методические рекомендации, Минск, ОО «Белорусская олимпийская академия», 2015

[6] Кобринский М.Е., Первые шаги в олимпийском образовании: метод. рекомендации / Кобринский М.Е., Логвина Т.Ю., Воронцова О.В. – Минск: БГУФК, 2011

*Прохорова Анастасия Анатольевна*

*Московский педагогический государственный университет,*

*г. Москва*

*79169381648@yandex.ru*

## **СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОГРАММ И ИССЛЕДОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА**

**Аннотация:** в статье анализируется содержание социально-коммуникативного развития дошкольников в нескольких образовательных программах.

**Ключевые слова:** социально-коммуникативное развитие, образовательная программа.

Подрастающее поколение на протяжении всех исторических культур с детства перенимало коммуникативные правила и социальные нормы поведения в обществе. Мы проанализируем только отечественные программы по социально-коммуникативному развитию детей дошкольного возраста, опубликованные в последней четверти века с 1994 по 2019 г.г.

Программа «Я – человек» доктора педагогических наук С.А. Козловой [1] состоит из разделов: Что я знаю о себе, Кто такие взрослые люди, Человек – творец, Земля – наш общий дом. В каждом из разделов выделяются подразделы. Подразделы «Что я знаю о себе»: мой организм; мои чувства; мои мысли; мои поступки; мои умения; моя семья, моя родословная; как мы живем в детском саду. Подразделы «Кто такие взрослые люди»: дети и взрослые; зачем и как работают взрослые; зачем и как люди отдыхают. Подразделы «Человек – творец»: предметы рукотворного мира; человек создает технику; живая, неживая природа и человек; материалы, созданные человеком; человек –

художник. Подразделы «Земля – наш общий дом»: что такое Земля; какие люди живут на Земле; как люди заселили Землю; твоя страна, твой народ.

Программа «Дружные ребята» доктора педагогических наук Р.С. Буре [2, 3] направлена на воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников через общение педагога с ребенком и его влияние на создание положительного микроклимата в группе детского сада, через формирование отзывчивого отношения к сверстникам, формирование гуманистической направленности поведения у детей, формирование у дошкольников способов сотрудничества в условиях совместной деятельности.

Программа «Я, ты, мы» кандидата психологических наук О.Л. Князева и кандидата психологических наук Р.Б. Стеркина [4] представляет собой курс социально-эмоционального развития и включает в себя три раздела: Уверенность в себе, Чувства, желания, взгляды, Социальные навыки, которые следуют один за другим. Важной стороной общения с окружающими людьми (раздел «Социальные навыки») отмечается положительное отношение к другому, способность к сочувствию и сопереживанию (раздел «Чувства, желания, взгляды»). Ребенок имеет право на свое мнение, чувства и желания, он, как и любой другой человек, уникален и не похож на остальных (раздел «Уверенность в себе»). Освещается необходимость помочь ребенку осознать, что ему нравится, вызывает у него положительные эмоции (раздел «Чувства, желания, взгляды»). При этом сопоставляются и сравниваются свои и чужие предпочтения для успешных контактов с окружающими (раздел «Социальные навыки»).

Программа «Ты-словечко, я-словечко» концепцию которой разработал профессор Т.А. Ладыженская, автором является З.И. Курцева [5] представляет собой курс дошкольной риторики и включает в себя три раздела: Общение; Речевой этикет; Техника речи, которые взаимосвязаны, пересекаются, а не следуют один за другим. В части «Общение» рассматриваются темы: что такое общение; для чего люди общаются; общение письменное и устное; речевая ситуация; правила общения; несловесные средства общения; слушание;

слушать – значит понимать. В части «Речевой этикет» обсуждается приветствие, прощание, обращение, поздравление, благодарность, извинение, просьба, разговор по телефону. В части «Техника речи» прорабатывается речевое дыхание, четкость дикции, интонация, разучиваются скороговорки.

Программа «Мультфильмы о главном» кандидата педагогических наук О.В. Куниченко [6] представляет собой курс дошкольного медиаобразования в развитии нравственного опыта ребенка. Включает в себя четыре раздела: «Такие разные мультфильмы»; «Злой колдун и добрая фея»; «Что мы чувствуем?»; «Совершая разные поступки». Темы раздела «Злой Колдун и добрая фея»: хорошо и плохо; поделись с друзьями; не обижай других; я взрослый; быть вежливым; как хорошо быть честным; о дружбе; добрый и злой; победа добра над злом; уметь дружить; чудо единства; трудолюбие и лень; хвастовство и трусливость; честность и лживость; красота души и поступка; от чужого добра не бывает добра; жадность и щедрость; большое дело маленького человека. Темы раздела «Что мы чувствуем?»: наше настроение; рецепт веселого настроения; радость; грусть; как стать счастливым и радостным; чувство вины; когда бывает стыдно; сочувствие; важно быть кому-то нужным почему-то; добросердечие; ответственность; наша совесть; как важно доверять; справедливость; страх; обида; мы в ответе за тех, кого приручили. Темы раздела «Совершая разные поступки...»: честное признание – меньше наказание; что такое ссора; не бери чужого; спешите помогать; о тех, кто не хочет дружить; добрые дела, золотое правило; сила воли; стремление и готовность к добротворческому поступку; об ответственности; смысл поступка для другого; уместность поступка; исправление поступка; как стать другом; как разрешить конфликт; как помочь слабому.

Мультфильмы, действительно, несут объективные возможности в развитии и обогащении коммуникативных способностей детей дошкольного возраста. Это подтверждается исследованием современного детства проходившим в рамках апробации образовательной технологии социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста

«Простоквашино» с октября 2018 г по февраль 2019г в шести образовательных комплексах г. Москвы (ГБОУ г. Москвы «Школа № 444» , ГБОУ г. Москвы «Школа № 1631 имени Героя Советского Союза В.П. Кислякова», ГБОУ г. Москвы «Школа № 2036», ГБОУ г. Москвы «Школа № 2098 «Многопрофильный образовательный центр» имени Героя Советского Союза Л.М. Доватора», ГБОУ г. Москвы «Школа № 2107», ГБОУ г. Москвы «Романовская школа»). В исследовании принимали участие 315 детей 5-7 лет из них 154 мальчика и 161 девочка. Приводим результаты исследования по методики вербального выбора «День рождение» [7] На констатирующем этапе была выявлена проблемная зона коммуникативного развития современных дошкольников, а именно социометрический статус «непринятые» отмечался у 17% респондентов. Результаты контрольного этапа показали снижение числа респондентов с социометрическим статусом «непринятые» до 12 %, у мальчиков снижение произошло с 19% до 16%, у девочек с 15% до 8%.

Данные факты, а также исторический анализ 5 программ, созданных за 25 лет, позволяют нам говорить об актуальности разработки образовательной технологии социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста «Простоквашино».

### Литература

- [1] Козлова С. Я - человек: Программа приобщения ребенка к социальному миру. - М., 1996
- [2] Буре Р. Воспитание у дошкольников социальных норм поведения в деятельности на занятиях: Социальное развитие ребенка: Спецкурс/Под ред. О.Л. Зверевой.- М., 1994
- [3] Буре Р. Основные положения программы воспитания гуманных чувств и отношений у дошкольников: Дошкольное образование: история, традиции, проблемы и перспективы развития: Сб. науч. тр.- М., 1997.
- [4] Я, ты, мы: Социал.-эмоцион. развитие детей от 3 до 6 лет: Учеб.-метод. Пособие для воспитателей дошк. образоват. Учреждений/ О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина.- 2-е изд.-М.: Просвещение, 2005.
- [5] Курцева З.И. Ты - словечко, я-словечко. Методические рекомендации к образовательной программе социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста/ З.И. Курцева.- Изд. 3-е перераб.- М.: Баласс, 2018. – 96 с. (Образовательная система «Школа 2100». Основная образовательная программа «Детский сад 2100»)
- [6] Куниченко О.В. Образовательная программа социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста «Мультфильмы о главном»/ Основная образовательная



программа «Детский сад 2100». Сборник материалов в 3-х частях. Часть 3. Образовательные программы по разным линиям развития и аспектам воспитания детей раннего и дошкольного возраста/ Под нау. Ред. О.В. Чиндиловой. - М.: Баласс, 2015. С 204-301

[7] Хузеева Г.Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности дошкольника: психолого-педагогическая служба сопровождения ребенка Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2014. -226 с.

*Севернёва Людмила Владимировна*

*Государственное учреждение образования*

*«Дошкольный центр развития ребенка №1»,*

*г. Могилёв, Республика Беларусь*

*akademya.detstva@yandex.by*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

**Аннотация:** в работе раскрываются особенности организации методической работы в повышении профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования. Новые приоритеты методической работы определяются исходя из новой цели: развитие профессиональной компетентности педагогических работников, подготовку их как субъектов профессиональной деятельности, субъектов личностной самореализации и самоактуализации.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, саморазвитие, субъектная позиция, информационно-методический кабинет, образовательная среда.

Преобразования, происходящие во всех сферах нашего общества, востребуют человека активного, инициативного, обладающего высоким потенциалом саморазвития – субъекта жизни, профессиональной деятельности и поведения. Профессиональная деятельность педагогических работников учреждений дошкольного образования базируется на трех основных категориях психологии – деятельности, общения, и личности. Взяв за основу концепцию А.В. Леонтьева о структуре деятельности, а также идеи Р.В. Овчаровой, можно применить их к структуре профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования [1, с.419]. Данная структура состоит из следующих компонентов: мотивационно-целевой компонент (возникновение мотивов,

постановка целей, задач), исполнительный компонент (действия, средства, предпринимаемые педагогом для реализации целей и задач), контрольно-оценочный компонент (достигнутый результат). Реализация всех компонентов структуры позволяет говорить об эффективности и результативности профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования.

Современному педагогу дошкольного образования необходимо иметь разносторонние знания, умения, опыт, профессиональные и личностные качества, т.е. он должен быть профессионально компетентен. В научной литературе можно найти различные подходы к определению понятия, структуры, содержания и способов формирования компетентностей. Мы взяли за основу определение профессиональной компетентности, предложенной А.К. Марковой. Профессиональная компетентность - это «индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии, психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [2, с.25].

Она выделяет следующие виды профессиональной компетентности: специальную (собственно профессиональное владение техниками, инструментариями, знаниями на высоком уровне, способность к постоянному профессиональному развитию), социальную (владение умениями и навыками профессионального общения, обмена опытом), личностную (владение способами личностного выражения и саморазвития) и индивидуальную (проявление своей индивидуальности, креативности в ходе профессиональной деятельности, владение способами самореализации, саморегуляции и самоорганизации).

Таким образом, профессиональная компетентность педагога представляет собой интегральную, динамичную характеристику субъекта труда, состоящую из специальной, коммуникативной, индивидуально-личностной компетентности, благодаря которым происходит успешное и эффективное выполнение профессиональной деятельности.

Переход от знаниевой к компетентностной парадигме в образовании обозначил необходимость изменения в методической работе. Традиционная методическая работа предполагала повышение качества профессионального уровня педагогических работников с помощью наращивания количества знаний о новых технологиях, методиках, за счет копирования их в своей деятельности. Практика свидетельствует, что работа методистов с педагогическими работниками традиционно осуществляется на педагогическом опыте, образцах, методиках, положительно зарекомендовавших себя, что не обеспечивает формирование готовности к самостоятельному поиску. Новые приоритеты методической работы определяются исходя из новой цели: развитие профессиональной компетентности педагогических работников, подготовку их как субъектов профессиональной деятельности, субъектов личностной самореализации и самоактуализации.

Современные исследователи (Т.И. Бабаева, В.А. Петровский, Л.В. Крулехт, В.Т. Кудрявцев, Г.А. Цукерман и др.) приходят к общему выводу, что саморазвитие ребенка возможно лишь при взаимодействии с саморазвивающимся педагогом.

Опираясь на идеи ученых, мы выделили основные сущностные социально-педагогические характеристики воспитателя как саморазвивающегося субъекта профессиональной деятельности и поведения:

- направленность на непрерывность саморазвития, постоянный поиск и осмысление смысла в профессиональной педагогической деятельности;
- высокая адаптивность к изменениям, мобильность и успешность в использовании новой программы и технологии, открытость новому опыту;
- адекватное решение профессиональных и личностных проблем (своих и воспитанников), возможность осознанной коррекции профессиональной деятельности и поведения;
- профессиональная активность и инициативность;
- постоянное повышение уровня взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса.

В связи с этим изменяются подходы к методической работе.

Также ведущим ориентиром для организации методической работы являются тенденции развития современного образования: повышение наукоемкости образования, возрастание роли информации и роли командной работы в современном мире, возрастание роли компетентности специалистов на рынке труда, связанное с усложнением задач общественного развития, возрастание роли субъектности и самостоятельности, необходимость непрерывного образования.

При организации различных форм методической работы приоритет отдается использованию активных форм и интерактивных методов. В основе которых технология модульного, проектного обучения, технология педагогических мастерских. Характерные черты модульной технологии: активность педагогов, определенная логика их действий, постоянное подкрепление своих действий на основе самоконтроля, гибкое управление деятельностью педагога, переходящее в самоуправление [3, с.256].

Эффективными являлись методические мероприятия с использованием технологии модульного обучения, проводимые по определенному алгоритму:

- мотивационно-ориентационный модуль (проблематизация, рефлексия);
- информационно-ориентационный модуль – нормативные и научные требования по решению проблемы;
- операционно-интеллектуальный модуль – анализ опыта и полученных знаний проектирования деятельности;
- операционно-практический модуль – самостоятельное планирование, проектирование деятельности;
- рефлексивно-оценочный модуль – осознание того, чему научился.

Наш опыт работы показал, что в ходе использования модульной технологии у педагогических работников повышалась активность и самостоятельность, развивались рефлексивные умения. Эффективным является использование в методической работе метода портфолио (фиксирование и оценка, накопленных педагогом знаний, умений, опыта, достижений в

разнообразных видах деятельности, оценка профессионального уровня и определение направления дальнейшего профессионального развития). Методическое сопровождение педагогических работников осуществляется через систему последовательных действий, включающую диагностику проблем профессиональной деятельности, осознание профессиональных затруднений, поиск конструктивных способов их разрешения, адресную методическую помощь.

В современных условиях, в век информатизации, когда стремительно увеличивается поток информации, изменились подходы к функционированию информационно-методического кабинета. Информационно-методический кабинет дошкольного центра развития ребенка - это многоаспектная информационно-образовательная среда, ориентированная на создание необходимых условий для педагогических работников к самостоятельной познавательной и научно-поисковой деятельности.

К традиционным формам профессионального информирования (методическая литература, периодическая печать, методические рекомендации, и др.) добавляются новые формы сотрудничества – современные средства коммуникаций (электронная почта, доступ к образовательным сайтам, электронным библиотекам, форумам и др.).

Информационно-образовательная среда методического кабинета включает:

- электронный каталог нормативного правового обеспечения;
- электронный вариант программно-методического обеспечения(учебно-методические комплексы – программа дошкольного образования, в том числе, специального, учебные издания, средства обучения и др.);
- электронные библиотеки детской художественной и научно-популярной литературы для педагогических работников и родителей, периодические печатные издания; справочную литературу: словари, справочники, энциклопедии и др.);

- электронные материалы по аттестации и повышению квалификации педагогических работников (законодательные акты и методические материалы по аттестации и повышению квалификации педагогических работников);
- электронный банк инновационных педагогических достижений (информация о фундаментальных, практико-ориентированных исследованиях в сфере дошкольного образования, обобщение педагогического опыта дошкольных учреждений и др.);
- информационно-технический сектор (компьютерное и программное обеспечение образовательного процесса: мультимедийная установка, телевизор, диски с аудио-видеозаписями, видеопрезентациями);
- электронные тематические каталоги и картотеки методического обеспечения: учебных изданий, средств обучения, оборудования и др.

Данная среда динамично отражает запросы воспитателей, организует процесс постановки педагогических задач и нахождения путей их решения в режиме профессионального диалога на качественно новом уровне, позволяет раскрыться воспитателю в профессиональном и общеобразовательном планах, оказывает действенную методическую помощь.

В информационно-методическом кабинете установлен компьютер, доступ к которому есть у всех членов педагогического коллектива. Использование Интернет-ресурсов дает возможность педагогическим работникам расширять свое информационно-образовательное пространство, создает условия для профессионального роста и самообразования, позволяет использовать информационные ресурсы педагогического сообщества в своей профессиональной деятельности, общаться с коллегами, принимать участие в обсуждении актуальных вопросов, в онлайн мероприятиях.

Таким образом, единая информационно-образовательная среда учреждения дошкольного образования представляет собой комплексную систему, в которой задействованы и на информационном уровне связаны между собой все участники образовательного процесса, различные учреждения и организации.

**Литература**

- [1] Аралбаева, Р.К. Профессиональная компетентность педагога дошкольного образования /Р.К. Аралбаева, Г.Е. Меркулова// Развитие идей научной школы кафедры дошкольной педагогики герценовского университета. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2010. – с.418-425.
- [2] Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.; Знание, – 1996. – 308 с.
- [3] Модельная программа подготовки андрагогов: учеб.-метод. пособие / Н.Н. Кошель [и др.]; под ред. канд. пед. наук Н.Н. Кошель. – Минск: АПО, 2011. – 314 с.



*Седина Татьяна Леонидовна*

*Государственное учреждение образования  
«Дошкольный центр развития ребенка № 1»,*

*г. Могилев, Республика Беларусь*

*sedinatl@gmail.com*

## **ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:** статья посвящена вопросам практико-ориентированного подхода в подготовке будущих педагогов к самостоятельной трудовой деятельности на основе кластера с целью формирования научных и практических компетенций студентов, которые необходимы ему для профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** образование, профессиональная компетентность, интеграция, инновационные методы.

В настоящее время, в связи с изменяющимися социально-экономическими условиями развития общества, изменяется и взгляд на систему профессионального образования педагогов.

Актуальной проблемой высшего образования является подготовка профессионально компетентных педагогических кадров для учреждений дошкольного образования, которая должна обеспечить уверенное вхождение молодого специалиста в самостоятельную трудовую деятельность и заложить основы построения успешной профессиональной карьеры. Согласно точке зрения В.Н. Введенского – профессиональная компетентность педагога не сводится к набору знаний, умений и навыков, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной образовательной практике [1].

Практико-ориентированное образование будущего педагога дошкольного образования тесно связано с возможностью его погружения в

профессиональную среду, соотношения его представлений о профессии с требованиями, предъявляемыми учреждениями образования, осознания собственной роли в педагогической работе. Специфика внедрения в обучение практико-ориентированного подхода в системе высшего образования заключается в том, что он даёт возможность интегрировать формирование фундаментальной научной базы знаний и практических, общекультурных и социальных компетенций студентов, которые необходимы для профессиональной деятельности будущих педагогов [2].

С этой целью на базе учреждения образования «Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева» был создан филиал кафедры педагогики детства и семьи Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

В основе создания филиала лежит кластерный подход, реализация которого направлена на объединение учебно-научно-инновационного потенциала ГУО «ДЦРР №1 г. Могилева» и кафедры педагогики детства и семьи Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова для обеспечения потребности системы образования Республики Беларусь в педагогических кадрах, отличающихся не только высоким уровнем профессиональной компетентности, но и конкурентоспособностью, готовностью к восприятию инноваций, способностью к проектированию и реализации новых образовательных программ и технологий в области дошкольного образования.

Педагогический коллектив центра состоит из высококвалифицированных педагогов, имеющих хорошую теоретическую и методическую подготовку, опыт научно-педагогической работы, что позволяет направить деятельность филиала кафедры на разработку инновационных методов работы со студентами. Отличительной чертой дошкольного центра развития ребенка является его активное участие в экспериментальной и инновационной деятельности. В учреждении реализовано более пяти экспериментальных и инновационных проектов. На базе центра, как филиала кафедры педагогики

детства и семьи Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова, на протяжении учебного года проходят практические занятия для студентов, обучающихся на дневной и заочной формах получения образования.

В ходе занятий студенты знакомятся со спецификой работы учреждения образования, рассматривают вопросы управления образовательным процессом, его методического обеспечения, создания развивающей предметно-пространственной среды групп, знакомятся с материалами передового педагогического опыта, достижениями воспитанников и сотрудников по темам: «Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе учреждения дошкольного образования», «Создание развивающей предметно-пространственной среды для реализации задач учебной программы дошкольного образования по безопасной жизнедеятельности», «Использование исследовательского метода обучения в образовательном процессе учреждения дошкольного образования», «Использование игровой технологии интеллектуально-творческого развития В.В. Воскобовича», «Использование метода проектирования в работе с детьми дошкольного возраста» и др.

В реализации каждой из тем студентам предлагается использовать разнообразные формы и методы работы: решение педагогических задач, написание эссе, подбор произведений художественной литературы, составление и анализ конспектов, индивидуальных консультаций, разработка сценариев, моделирование фрагментов будущей профессиональной деятельности, демонстрация усвоенных навыков в ролевых и деловых играх и др.

Подготовленные материалы студенты апробируют с детьми дошкольного возраста во время проведения специально организованной и нерегламентированной деятельности.

Значимым направлением деятельности филиала кафедры педагогики детства и семьи является проведение занятий по учебной дисциплине «Управление дошкольным образованием», где студенты изучают функции

методического кабинета, принимают участие в педсоветах, изучают нормативные документы, которые необходимы в работе заведующего или заместителя заведующего по основной деятельности.

Эффективность процесса обучения, во многом, зависит от степени вовлеченности в него обучающихся. Необходимо непосредственное вовлечение студентов в учебную деятельность с применением методов и приемов, получивших обобщенное название активные методы обучения. При такой организации работы у будущих педагогов формируется познавательный интерес и развивается творческое мышление, они учатся свободно обмениваться мнениями о путях решения той или иной проблемы [3].

Так в процессе осуществления разных форм обучения наибольшую эффективность приобретают следующие методы:

- организации коммуникации (оперативное включение студентов во взаимодействие);
- методы обмена деятельностью (деятельность как ведущее средство и условие развития участников педагогического процесса);
- мыследеятельности (организация и стимулирование индивидуальной мыслительной деятельности в процессе создания продукта);
- смысловорчества (новое содержание с позиции своей индивидуальности);
- методы рефлексивной деятельности, которые используются с целью фиксации обучающими состояниями своего развития.

Повышению качества образовательного процесса будущих педагогов способствует современная предметно-пространственная среда дошкольного центра, которая в полной мере соответствует принципам вариативности и полифункциональности, способствует развитию личности ребенка, становится источником его знаний и социального опыта.

Таким образом, создание университетом подобного филиала кафедры на базе учреждения дошкольного образования позволяет организовать единое образовательное пространство, которое обеспечит новое качество подготовки

мобильных, творческих специалистов системы дошкольного образования, обладающих качественно новым уровнем профессиональных компетенций.

### Литература

- [1] Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.
- [2] Национальный Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. - Минск, 2015. - Режим доступа: <https://lib.vsu.by/xmlui/bitstream/handle/123456789/3290/v13no2p74.pdf?sequence=1&isAllowed=y> - Дата доступа: 12.02.2019.
- [3] Цыркун, И.И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству: учеб. -метод. пособие /И.И. Цыркун, Е.И. Карпович. – 2-е изд. – Минск: БГПУ,2011. – С. 6-76.

*Терещенко Людмила Александровна*  
*Государственное учреждение образования*  
*«Дошкольный центр развития ребенка №1»,*  
*г. Могилев, Республика Беларусь*  
*akademya.detstva@yandex.by*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ**

**Аннотация:** работа направлена на использование метода проектов, способствующего познанию основ здорового образа жизни, побуждению к правильному поведению, развитию эмоционально положительного и оценочного отношения к сохранению и укреплению своего здоровья.

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни, физическое развитие, метод проектов.

Формирование здорового образа жизни у человека – одна из актуальных проблем современности. Охрана и укрепление физического, психологического и социального здоровья воспитанников является приоритетной задачей учреждений системы дошкольного образования [1, с.25].

Основываясь на анализе различных источников, «здоровый образ жизни» определяется как система индивидуальных проявлений личности в сферах различной деятельности, отражающих отношение к себе, социальной среде, окружающей природе с позиции ценности здоровья и способствующая сохранению соответствующей возрасту устойчивости организма, максимальной активности личности в повседневной жизни. В педагогической технологии В.А. Шишкиной здоровый образ жизни детей рассматривается с двух позиций: как фактор здоровья, полноценного развития и как главное условие формирования навыков здорового поведения.

К главным составляющим здорового образа жизни относятся: эколого-гигиенические условия, правильное питание, психологический комфорт, рациональный распорядок дня, оптимальный двигательный режим, адекватная индивидуальным особенностям здоровья система закаливания [2, с.382].

В содержании и структуре здорового образа жизни ученые выделяют следующие компоненты: мотивационно-ценностный (система побуждений к здоровому образу жизни), содержательный (система представлений о здоровом образе жизни), эмоционально-практический (система умений и навыков и желание постоянно вести здоровый образ жизни), волевой (качество личности, способствующее достижению цели здорового образа жизни) [3, с.17].

В образовательных стандартах дошкольного образования одним из показателей физического развития воспитанника является владение элементарными навыками здорового образа жизни [4, с.17]. Исходя из актуальности данной проблемы, особую значимость приобретает поиск эффективных средств, направленных на формирование у старших дошкольников основ здорового образа жизни.

Использование в образовательном процессе современных технологий открывает новые возможности в обучении и воспитании детей дошкольного возраста и одной из наиболее эффективной является метод проектов. Использование метода проектов способствует познанию основ здорового образа жизни, побуждению к правильному поведению, развитию эмоционально положительного и оценочного отношения к сохранению и укреплению своего здоровья. Однако в большинстве своем воспитатели учреждений дошкольного образования продолжают обучать детей традиционными способами, не учитывая особенностей современного ребенка дошкольного возраста.

Метод проектов включает в себя несколько этапов, выделенных Н.Ю. Пахомовой, и только при их соблюдении можно говорить о том, что в учреждении дошкольного образования реализуется проектная деятельность: 1) погружение в проект, 2) организация деятельности; 3) осуществление деятельности; 4) презентация результатов [5, с.82].

Содержание образовательных областей «Ребенок и общество», «Физическая культура» учебной программы дошкольного образования предусматривает решение таких задач как: сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей, воспитание культурно-гигиенических навыков, культуры питания, формирование начальных представлений о здоровом образе жизни, потребности в двигательной активности, развитие физических качеств и др. [6, с. 82].

Тематика проектов по формированию основ здорового образа жизни, которые я реализовывала со своими воспитанниками, разнообразна: «Я здоровье сберегу – сам себе я помогу!», «Здоровая пища», «Полезные привычки», «Наши зубы», «Наши зеленые друзья», «Компьютер – друг или враг?», «Азбука здоровья», «Наши друзья – витамины», «Олимпийские надежды», «Я и мое тело», «Волшебная книга здоровья» и др.

С целью погружения детей в тему проекта, я формулировала проблему, цель и задачи проекта, создавала сюжетно-игровую ситуацию, вводила детей в проблему проекта, активизируя интерес к ней. После этого шло обсуждение плана совместных действий, направленных на реализацию цели проекта. Я уточняла у детей: что они знают? Что хотят узнать? Какие способы получения информации будут использовать? Все идеи и имена их авторов записывались на листе, который называется «картой трех вопросов». Эти записи были основой планов проектов, в которые в равной степени были вовлечены воспитатели, дети и их родители. С заполненной «картой трех вопросов» знакомила родителей для того, чтобы они узнали о том, какие вопросы интересуют их детей, какой объем представлений у детей по теме проекта, определили для себя возможность участия в работе над проектом. Задача взрослых заключалась в том, чтобы дополнить идеи детей, подобрать разнообразные материалы для реализации целей и задач проекта.

Планы проектов реализовывались в разных видах деятельности: игровой, познавательно-практической, общении, художественной, двигательной. В ходе реализации проектов я стимулировала познавательную активность детей,



создавала условия для самостоятельной деятельности детей, организовывала группы детей, распределяла роли, ответственных, оказывала помощь и поддержку в сборе необходимой информации, отвечала на вопросы, подсказывала, советовала, систематизировала полученные представления, при необходимости консультировала детей. Способы получения информации детьми были разнообразными: обращение к личному опыту, вопросы ко взрослым, просмотр видеоматериалов, рассматривание иллюстраций, картин, чтение художественной литературы, энциклопедий, экскурсии, использование Интернет-ресурсов.

По мере продвижения в теме проектов вся собранная информация отражалась на «информационном поле»: рисунки детей, схемы, картины, иллюстрации, плакаты, что позволяло детям легко ориентироваться в теме проекта, уточнять и расширять свои представления.

По окончании работы над темой проекта обобщала полученные результаты и подводила его итоги. Вместе с детьми возвращались к вопросам о том, что дети хотели узнать по данной теме в начале проекта и нашли ли они ответ на свои вопросы; выясняла, что нового открыл каждый для себя, что особенно его удивило, какое из занятий в проекте понравилось больше всего и почему. После презентации результатов проектов, поощряла каждого участника, подобрав ему свою номинацию.

Проведенная мною работа показала, что проектный метод обучения является эффективным в формировании основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста.

### Литература

- [1] Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь к 2016/2017 учебному году // Пралеска. – №7. – 2016. – с.25-56.
- [2] Шишкина, В.А. Базисная модель физического воспитания детей дошкольного возраста / В.А. Шишкина // Развитие научных идей педагогики детства в современном образовательном пространстве. – СПб.: СОЮЗ. – 2007. – С. 14 – 18.
- [3] Никишина, И.В. Мастер-класс для руководителей и педагогов ДОУ. Здоровьесберегающая педагогическая система: модели, подходы, технологии / И.В. Никишина. – М.: «Планета», 2012. – 408 с.

- [4] Образовательные стандарты дошкольного образования. Постановление Министерства образования Республики Беларусь №145 от 29 декабря 2012 г.
- [5] Деркунская, В.А. Проектная деятельность дошкольников. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Центр педагогического образования, 2016. – 208 с.
- [6] Учебная программа дошкольного образования. – Минск: НИО, 2012. – 416 с.

*Томашевич Татьяна Федоровна*

*Белорусский государственный педагогический университет*

*им. М. Танка,*

*г. Минск, Республика Беларусь*

*tanya3072@yandex.ru*

## **ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ В ГРУППАХ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ**

**Аннотация:** в статье акцентируется внимание на проблеме организации работы групп кратковременного пребывания детей в учреждении дошкольного образования. Представленные варианты организации образовательного процесса позволяют ориентироваться в видах, структуре и содержании программно-методического обеспечения образовательного процесса в группах кратковременного пребывания в учреждении дошкольного образования.

**Ключевые слова:** группы кратковременного пребывания детей, подготовка детей к школе, учреждение дошкольного образования, программно-методическое обеспечение образовательного процесса.

Программно-методическое обеспечение образовательного процесса для групп кратковременного пребывания детей в учреждениях дошкольного образования является необходимым для качественной организации и успешного осуществления образовательного процесса в группах кратковременного пребывания с широким введением наглядных материалов, игровых форм, проблемных методов, способствующих комфортному самочувствию, обучению и развитию воспитанников от 1 года до 7 лет.

В дошкольных учреждениях Республики Беларусь функционируют следующие виды групп кратковременного пребывания:

«Материнская школа» (от 1 до 3 лет).

группа вечернего пребывания (от 3 до 5 лет).

группа «Подготовка к школе» (от 5 до 7 лет).

Внедрение программно-методического обеспечения образовательного процесса для групп кратковременного пребывания детей в учреждении дошкольного образования позволяет решить следующие задачи:

- организовать педагогическую поддержку в условиях учреждения дошкольного образования и семьи воспитанникам от 1 года до 7 лет;
- способствовать разностороннему развитию детей, их ранней социализации, позволяющей обеспечить успешную адаптацию ребенка к условиям учреждения дошкольного образования;
- полноценно развивать воспитанников в наиболее благоприятном социальном окружении;
- обеспечить постепенность и индивидуализацию вхождения ребенка в мир других взрослых и сверстников;
- повышать воспитательный потенциал семьи и психолого-педагогическую культуру родителей.

Организация образовательного процесса в группах кратковременного пребывания требует от педагогического работника знания программных задач, умения сопоставлять программные требования с возрастными и индивидуальными особенностями детей, способности правильно распределять внимание, понимать и видеть каждого ребенка и всю группу в целом, обеспечивать развитие воспитанников в соответствии с их возможностями, способностями и особенностями.

Для эффективной организации образовательного процесса с воспитанниками групп кратковременного пребывания педагог должен:

- заботиться об охране и укреплении здоровья каждого ребенка, его полноценном физическом развитии, о создании жизнерадостного настроения;
- осуществлять образовательный процесс и организовывать самостоятельную деятельность детей (игровую, изобразительную, музыкальную и т.д.);

- создавать условия для разнообразной и интересной деятельности и хорошего самочувствия каждого ребенка, знакомить с правилами поведения и взаимоотношений воспитанников между собой и со взрослыми, закреплять имеющиеся знания, расширять кругозор ребенка;

- в процессе занятий организовывать разнообразную деятельность воспитанников всех возрастов, формировать умение действовать в соответствии с полученными от взрослого указаниями, планомерно и последовательно обучать детей новым знаниям и умениям, развивать познавательную активность;

- организовывать взаимодействие воспитанников, соблюдая правила взаимодействия старших детей с младшими.

Главными формами организации образовательного процесса с воспитанниками групп кратковременного пребывания являются игра, занятия, а также, связанные с ними формы активности, предметно-практическая деятельность. Занятия, игра, как основные формы обучения, способствуют организации целенаправленного и систематического обучения, значимого для овладения воспитанниками программных знаний, умений и способов деятельности.

Специфика содержания программно-методического обеспечения образовательного процесса в группах кратковременного пребывания в учреждениях дошкольного образования связана с интегрированным содержанием занятий, отражающих основные позиции разных образовательных областей учебной программы дошкольного образования.

Программно-методическое обеспечение образовательного процесса в группах кратковременного пребывания детей в учреждении дошкольного образования включает учебные наглядные пособия для педагогов по обеспечению деятельности детей в группах кратковременного пребывания учреждений дошкольного образования.

Рассмотрим подробнее программно-методическое обеспечение образовательного процесса для детей группы «Подготовка к школе». Для детей

от 5 до 7 лет — интегрированное содержание занятий образовательных областей «Искусство» («Изобразительная деятельность») и «Элементарные математические представления»; «Развитие речи» и «Ребенок и общество» учебной программы дошкольного образования.

Практическая значимость конспектов занятий для педагогов по обеспечению деятельности детей от 5 до 7 лет (образовательные области «Элементарные математические представления» и «Искусство» («Изобразительная деятельность»)), разработанного автором, заключается в использовании разноуровневых заданий в процессе продуктивного общения детей в группах кратковременного пребывания; формировании представлений о математических характеристиках окружающего мира, опыта самовыражения в изобразительной деятельности и художественном творчестве по следующей тематике: «Часовая мастерская», «Швейное ателье», «Путешествие во времени», «Осенний парк», «Зимний лес», «Цветочная», «В цирке», «Зоопарк».

Практическая значимость конспектов занятий для педагогов по обеспечению деятельности детей от 5 до 7 лет (образовательные области «Развитие речи» и «Ребенок и общество»), разработанного автором, заключается в реализации интеграции за счет объединения (взаимообогащения) осваиваемых представлений (образовательная область «Человек и общество» и «Развитие речи и речевое общение ребенка») на целевом и содержательном уровнях; конструировании форм организации детской деятельности и применения методов и приемов, ориентированных на интегративный подход: «Моя семья», «Моя родословная», «Мой дом», «Мой адрес и номер телефона», «Семейный альбом», «День рождения», «Наши соседи», «Улицы города» и др.

Таким образом, представленный состав содержания программно-методического обеспечения (конспекты занятий по различным темам) позволяет говорить о нем как об интегрированном средстве, способствующим целостному развитию воспитанника в разных видах деятельности.

*Сизова Ольга Борисовна*

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А. И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

*osizova@yandex.ru*

## **ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ АРТИКУЛЯЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ В ДЕТСТВЕ**

**Аннотация:** исследование посвящено верификации наличия взаимосвязи между особенностями артикуляционной моторики ребенка и формирующейся у него стратегией языкового развития на основе экспериментального исследования особенностей артикуляции и их сопоставления с характеристиками стратегий освоения языка.

**Ключевые слова:** языковые стратегии, ОНР, артикуляция, языковая система.

В случаях типичного развития языковой системы верификация наличия взаимосвязи между формированием языковой системы и состоянием речевой моторики, артикуляции довольно затруднительно. Даже при обнаружении явных признаков одной из стратегий языкового развития, например, невнятной артикуляции, характерной для экспрессивных детей (1,2) формирование языковой системы протекает с особенностями, но в пределах возрастных норм. Скрытыми остаются факторы, определяющие, какие компоненты языкового развития у ребенка формируются более успешно, какие – в нормативные сроки, но позже, чем у сверстников.

При отклоняющемся языковом развитии, описываемом в отечественной логопатологии как общее недоразвитие речи (ОНР), у ребенка также выявляется неравномерность формирования различных компонентов языковой системы. Этот факт позволяет авторам противопоставлять синдромы

недоразвития речи, выделяя эфферентную и афферентную моторную алалию (3), синтагматическую и парадигматическую алалию (4), моторную алалию и параалалический синдром (5). Обобщение основных признаков дифференцируемых форм речевого недоразвития выявляет, что первые синдромы в паре подразумевают более выраженное недоразвитие синтаксической системы при относительной сохранности лексики, вторые при относительной сохранности синтаксиса характеризуются ограничениями лексикона и оперирования словоформами. Выявляется качественное сходство проявлений синдромов с характеристиками нормативных стратегий освоения языка при большей выраженности указанных особенностей в случаях ОНР (6). Языковая стратегия в своей предельной, несбалансированной реализации становится синдромом недоразвития речи. Именно поэтому причины формирования той или иной языковой стратегии представляется целесообразным выявлять на основе данных детей с ОНР, у которых признаки стратегии проявлены в своей крайней степени.

С целью выявления взаимосвязи между состоянием артикуляционной моторики и особенностями/стратегиями формирования языковой системы предпринято исследование воспроизведения артикуляционных последовательностей у младших дошкольников с ОНР. Детям предлагалось воспроизвести пары слогов, включающих согласные различной степени фонетической и артикуляционной контрастности, различающиеся по месту и/или способу образования.

Дети первой подгруппы с признаками референциальной языковой стратегии имели синдромы недоразвития речи, относящиеся к первым из противопоставляемых авторами диагностических единиц (3,4,5). Причиной формирования синдромов является первичное недоразвитие кинетических отделов коры (3, 7), для обозначения описанных особенностей развития принимается термин первичная кинетическая дисфункция (далее ПКД).

Для дошкольников второй подгруппы характерны признаки экспрессивной языковой стратегии, недоразвитие речи соответствует



характеристикам вторых синдромов в противопоставляемых авторами парах (3,4,5). Механизмом синдромов является первичная дисфункция соматосенсорных отделов коры (3,7), первичная соматосенсорная дисфункция (далее ПСД).

Для артикуляции детей с ПКД характерными признаками являются уподобления рядоположенных артикуляций (полные или частичные), перестановки артикуляционных единиц и их пропуски, т.е. трудности организации артикуляционных секвенций. Детям с ПСД свойственны несистематические субституции звуков в результате неточности и нестабильности выполнения артикуляционных движений, необходимых для их реализации. Согласно результатам статистической обработки данных исследования, подтвердилось превалирование трудностей артикуляционного рядообразования у детей с ПКД (такие ошибки характерны для них более, чем для детей с ПСД ( $p < 0,1$ ), и превалируют над субституциями ( $p < 0,01$ ). Несистематические замещения целевых артикуляций преобладают у детей с ПСД (допускаются ими чаще, чем детьми с ПКД ( $p < 0,05$ ); характерны для детей с ПСД больше, чем сбои рядообразования ( $p < 0,01$ )).

Специфичность сбоев уровня артикуляционной моторики прямо проецируется на особенности формирования языковой системы.

Невозможность последовательной артикуляционной реализации двух различных слогов при ПКД ведут к задержке перехода от голофразы к двусловному высказыванию, которое должно содержать две артикуляционно различные корневые морфемы. Следовательно, запаздывает развитие синтаксической системы. Пропуски слогов ведут к систематическим реализациям корневых морфем при элизии конечных слогов, содержащих грамматические маркеры, что ведет к недостаточности опыта самостоятельного грамматического маркирования словоформ и отставанию в формировании морфологической системы. Наконец, склонность к уподоблению, повтору предшествующего действия вместо переключения к следующему ведет к трудностям переключения от освоенных моделей построения высказывания и

грамматического маркирования к новым. Трудности переключения ведут к стереотипности высказываний и сверхгенерализации способов грамматического маркирования.

Неточность и нестабильность артикуляционной реализации звуков речи ведут у детей с ПСД к затруднениям в формировании фонологических оппозиций. Дифференциация близких по звучанию и значению лексем и грамматических маркеров также затруднена в связи с неточностью их артикуляционного воплощения. Следовательно, у детей с ПСД нарушается формирование лексических обобщений и грамматических парадигм, подразумевающих точное соответствие между звучанием и значением.

Таким образом, особенности артикуляционной реализации высказывания оказывают влияние на развитие языковых систем. Особенности артикуляции являются не изолированными характеристиками моторного уровня, а фактором, определяющим стратегию формирования языковой системы. Механизмы, формирующие языковую систему, нуждаются не только в лингвистическом инпуте, входящей языковой информации, но и в данных собственной речевой практики. На успешность активного речевого взаимодействия с окружением накладывает жесткие ограничения система моторной реализации, имеющаяся в распоряжении ребенка. Конфигурация этих ограничений оказывает на развития языковой системы не меньшее влияние, чем инпут.

### Литература

- [1] Bates E., Bretherton I., Snyder L. From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. 326 p.
- [2] Доброва Г. Р. Вариативность речевого развития детей М.: Издательский Дом ЯСК: Языки славянской культуры, 2018. 264 с.
- [3] Белова-Давид Р.А. К вопросу систематизации речевых расстройств у детей // Нарушение речи у дошкольников М.: 1969. С. 10-47
- [4] Собонович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции М.: 2003. 160 с.
- [5] Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты СПб.: 2006. 380 с.
- [6] Сизова О.Б. К вопросу об иерархии механизмов речи // Механизмы усвоения языка и овладение речевой компетенцией. ACTA LINGUISTICA PETROPOLITANA. Труды Института лингвистических исследований РАН Т. XIII. Ч. 3. СПб.: Наука, 2017. С. 741-773

*Манько Марина Олеговна*

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А. И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

*marishenka1994@mail.ru*

## **ВЛИЯНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУССКОЯЗЫЧНОМУ АУДИРОВАНИЮ НА ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ВОСПРИЯТИЯ НА СЛУХ ИНОСТРАННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

**Аннотация:** в статье рассмотрены особенности работы со слабовидящими и незрячими детьми дошкольного возраста, разобрана внутренняя структура русскоязычного аудирования и раскрыто содержание каждой приведенной части структуры. Сформулированы механизмы восприятия текста на родном языке у детей с нарушениями зрительного канала. Приведены принципы отбора текста для прослушивания. Перечислены виды приемов, проводимых для развития умений слушать.

**Ключевые слова:** аудирование, восприятие речи, речевая деятельность, слабовидящие и незрячие дети, вид текста, методические приемы.

В повседневной жизни ребенку дошкольного возраста приходится больше слушать, чем говорить. В Учебном процессе умение слушать и слышать является одним из основных источников получения знаний. У незрячих и слабовидящих дошкольников аудирование является не только способом получения знаний, но составляет основу общения. С аудирования начинается овладение устной коммуникацией как на родном языке в раннем детстве, так и на начальном этапе освоения иностранного языка. Следовательно, аудированию как виду речевой деятельности уделяется особое внимание на специальных

занятиях в дошкольных образовательных учреждениях в рамках инклюзивного образования.

Как известно, умение воспринимать речь на слух складывается из способности «дифференцировать воспринимаемые звуки» [1], «интегрировать звуки в смысловые комплексы» [2], «сохранять информацию в памяти в процессе прослушивания, осуществлять вероятностное прогнозирование и целостно понимать воспринимаемый звуковой поток» [3]. Однако, в рамках работы с незрячими и слабовидящими детьми все вышеперечисленные умения формируются через ряд препятствий и, как следствие, занимают более длительные временные сроки. Процесс обучения аудированию на иностранном языке затрудняется, так как зависит от многочисленных факторов, главными из которых являются: временной промежуток и начало визуального препятствия, уровень устойчивости произвольного внимания, скорость узнавания и различения, уровень познавательных способностей и умственной работоспособности, уровень распознавания «звуковых картин», начальный уровень чтения и письма по Брайлю у старших дошкольников и способность к саморегуляции поведением. В свою очередь, процесс обучения аудированию дошкольников на родном языке создает предпосылки к преодолению «факторов трудностей» и способствует реализации восприятия иноязычной речи на слух детьми с функциональными нарушениями зрения.

Необходимо учитывать, что обучение аудированию на русском языке характеризуется «трехчастностью», которую выделяют в качестве внутренней структуры аудирования: «мотивационно-побудительную часть, аналитико-синтетическую часть и исполнительскую часть» [4].

Таким образом, в мотивационно-побудительной части аудирования определяется цель слушанья. Дети определяют, что необходимо услышать и зачем. В зависимости от содержания контекста воспринимаемой речи намечается цель аудирования, а именно: запомнить определенные факты или понять и выделить основную мысль в потоке речи, слушать для углубления и расширения знаний или для подтверждения информации. Конкретизация цели

слушания на родном языке помогает детям определить цель прослушивания аудирования и в условиях иностранной речи.

На ряду с конкретизацией цели, в ходе обучения аудированию на родном языке, дети развивают глобальное, детальное, критическое восприятие текста. Глобальное восприятие предполагает «восприятие текста в целом, когда слушающему при известных обстоятельствах достаточно определить, о чем шла речь в высказывании» [5]. В условиях работы со слабовидящими и слепыми детьми, глобальное восприятие является наиболее осуществимым, в отличие от детального восприятия, которое, в свою очередь, предполагает «осознание главных смысловых блоков текста – в зависимости от установки, которая дается говорящим, или которую ставит перед собой слушающий» [5] и создает трудности в работе детей с нарушениями зрительного канала, ведь подобная установка способствует подробному пересказу услышанного. Критическое восприятие текста на слух, которое основывается на глобальном и детальном восприятии, требует критического осмысления воспринятой информации на слух: выражение собственной точки зрения, согласия или несогласия с основной мыслью автора. У детей дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения критическое восприятие основывается на совместной работе и помощи педагога.

Понятия о выделенных видах восприятия текста на слух, сформированные у детей в ходе обучения аудированию на родном языке, помогают дошкольникам сориентироваться в том, какой вид восприятия текста уже на иностранном языке требуется, что в дальнейшем облегчит выполнение заданий, связанных с контролем и пониманием прослушанного текста.

Обработка поступающего на слух речевого сообщения воспроизводится в аналитико-синтетической части аудирования. Как известно, данный процесс проходит такие этапы, как: восприятие, осмысление и понимание звучащей речи. Ребенок учится узнавать на слух те слова, которые воспринимаются в той форме и в том значении, в каком они употреблены в представленном аудиотексте. Осмысление воспринимаемой речи детьми с нарушениями зрения

происходит при взаимодействии слуховых ощущений и мышления. Для предметного понимания речи требуется знание того, о чем сообщается в потоке речи на родном языке. В данном случае, важную роль играет временной период зрительного препятствия, так как если ребенок слепой от рождения, то и предметное понимание речи может отсутствовать, если же слепота приобретенная, то есть шанс, что у ребенка развито предметное понимание речи, или, точность понимания возможно откорректировать с помощью «звуковых картин». На основе предметного понимания создаются образные представления о том, что сообщается в потоке речи. В завершении всего, у детей вырабатывается понимание общего содержания высказывания: на протяжении всего прослушивания ребенок хранит в памяти содержание каждой фразы, из которой в дальнейшем сложится понимание всего сообщения. Умения воспринимать информацию, правильно ее обрабатывать, осмысливать, хранить в памяти и складывать общий образ услышанного на родном языке, а в нашем случае – на русском, переносятся на обучение детей старшего дошкольного возраста с зрительными нарушениями аудированию на иностранном языке.

Когда речь идет о незрячих и слабовидящих детях, для которых слух является основным каналом получения информации, стоит отметить, что аудирование является неотъемлемой и важнейшей составляющей процесса обучения как родному, так и иностранному языку. В связи с этим, особенное внимание уделяется подбору текстов для аудирования, ведь правильно подобранный текст создает мотивацию к познанию нового о языке и о мире в целом, а также, придает уверенность для активного участия в дальнейшем общении. Слишком трудные тексты могут вызвать разочарование у детей, лишив мотивации и веры в успех. В то же время, слишком легкие тексты также не рекомендованы, так как отсутствие момента преодоления сложностей понижает мотивационную сферу и делает работу неинтересной и менее привлекательной, и, как следствие, перестает служить развивающим фактором в процессе обучения. Следовательно, в контексте обучения русскоязычному и

иностранным аудированию, текст для прослушивания следует рассматривать с лингвистической, методической и психологической точки зрения.

В методике обучения дошкольников аудированию на русском языке известно множество методических приемов и видов работ с незрячими детьми дошкольного возраста, проводимых педагогами и способствующих совершенствованию умений в данной области. Речь идет о таких приемах, как: повторение детьми высказанной педагогом установкой-задания, многократное повторение за диктором, заполнение пропущенных слов, составление плана услышанной речи, кодирование информации о хронологии событий, многократное прослушивание аудиозаписи с целью критического осмысления услышанного. Как уже раньше указывалось, уровень критического понимания связан с оценкой прослушанного текста, с выделением основной информации, с комментированием, то есть сюда же можно включить творческие и проблемные задания, которые стимулируют вступать в речевой контакт. При проведении подобных приемов в работе над иноязычным аудированием дети с нарушениями зрения чувствуют себя увереннее, а главное, более сориентированными, так как подобные задания и установки неоднократно выполнялись ими в ходе работы на родном языке.

Обучение на слух иностранному языку детей с функциональными нарушениями зрения – задача очень сложная, и переноса выделенных ранее навыков: механизмов восприятия текста на родном языке, определение типа восприятия текста для аудирования, а также, знаний об особенностях выбора текста для прослушивания, знаний о видах работ и приемов, проводимых для развития умений слушать, недостаточно для абсолютно беспрепятственного восприятия иноязычной речи детьми с особенностями зрения. Однако, стоит отметить, что именно влияние процесса обучения русскоязычному аудированию позволяет подготовить ребенка к расширению своих образовательных возможностей не только в области обучения иноязычному аудированию, но и в области изучения иностранного языка, позволяя почувствовать себя частью образовательной среды, стать более социально

адаптированным в современном обществе, не смотря на особенности зрительного восприятия.

### Литература

- [1] Зорина, С.С. Формирование коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения / С.С. Зорина // Специальное образование. – 2010. – № 4 – С. 20–26
- [2] Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
- [3] Пассов, Е.И. Основы коммуникационной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – с. 162.
- [4] Елухина, Н.В. Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе // Иностранные языки в школе. 1989. №5. С.15-20
- [5] Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М: Просвещение, 2006.



*Вронская Ирина Владимировна*

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А. И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

*iravron@mail.ru*

## **К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**Аннотация:** в обучении детей дошкольного возраста иностранным языкам в силу специфики возраста обучаемых особое значение приобретают не только профессиональные компетенции педагогов, но и их личностные качества, которые во многом определяют успешность образовательного процесса. В данной статье рассматриваются результаты исследования, проводимого на протяжении ряда лет на кафедре раннего обучения иностранным языкам РГПУ им. А.И. Герцена, позволяющие дополнить портрет педагога, работающего с детьми в области раннего языкового образования.

**Ключевые слова:** раннее обучение иностранным языкам, компетентностный подход, личностные качества педагога.

Выдвигаемые в Федеральном Законе об образовании №273 требования обеспечить единство государственной образовательной политики на всей территории страны в последние годы находят свою реализацию в процессе разработки и утверждения государственных образовательных стандартов. Так, с 2009 года были приняты 12 федеральных государственных стандартов образования, начиная с дошкольного, начального основного образования и включая стандарты по направлениям подготовки кадров высшей квалификации по программам аспирантуры, ординатуры и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время педагогическое сообщество

ожидает принятия государственного профессионального стандарта педагога в сентябре 2019 года. Ожидается, что данный стандарт предоставит четкие ориентиры относительно того, какими качествами и профессиональными характеристиками должен обладать педагог, способный решать поставленные перед ним задачи.

Особое внимание в этой связи уделяется дошкольному образованию как первой и крайне значимой ступени общего образования. Педагог, работающий с детьми в дошкольных учреждениях, после родителей и близких является первым для ребенка наставником и учителем, способным определить развитие его мышления, интересов, желаний, становление его личности в целом. Принимая во внимание только такой фактор, как количество времени, проводимого детьми в среднем в детском саду, которое часто превышает время в течение дня, проведенное дома в семье, можно утверждать то, что роль и влияние педагога на ребенка в процессе их взаимодействия трудно переоценить.

В целом, новые вызовы в области образования, диктующие необходимость обеспечения принципиально иного подхода в подготовке профессиональных кадров, привели к разработке государственных стандартов высшего образования, ориентированных на реализацию компетентностной парадигмы определения результатов обучения в вузах. Как отмечают Г.В. Аверкиева и С.С. Щекина «при компетентностном подходе результаты обучения оцениваются не по показателям качества освоения научных знаний, а по степени готовности будущего специалиста к решению профессиональных задач за пределами вуза» [1, с. 141]. Вместе с тем в процессе осуществления профессиональной деятельности исключительное значение приобретают и личностные качества педагога, которые во многом определяют успешность его образовательной и воспитательной деятельности. Как отмечает Л.Л. Лашкова, «в процессе успешного решения образовательных задач в детском саду особую роль играет характер педагога (общительность, оптимизм, юмор, интеллигентность, целеустремленность и др.), а также его профессиональные

качества», определение которых основывается на функциональном анализе педагогической деятельности воспитателя [3, с.50].

В результате исследований, проводимых кафедрой дошкольной педагогики в институте детства РГПУ им. А.И. Герцена, были сформулированы ключевые личностные качества и характеристики, которые должны быть присущи современному педагогу, работающему с маленькими детьми. К таким, в частности относятся «активный, инициативный, ответственный, компетентный педагог, принимающий, понимающий и помогающий ребенку раннего и дошкольного возраста прожить самоценный период Детства и готовый к:

- непрерывному саморазвитию, самопознанию, построению своей образовательной траектории и профессиональной карьеры;
- взаимодействию и общению с ребенком и членами его семьи;
- познанию, пониманию и помощи ребенку в проживании самоценных, специфически детских видов деятельности;
- оказанию психолого-педагогической поддержки успешной социализации и индивидуализации детей раннего и дошкольного возраста;
- созданию условий стимуляции инициативности детей;
- проектированию элементов образовательных программ и сред дошкольного образования;
- конструированию предметно-пространственной среды развития ребенка, обладающей свойствами трансформируемости, вариативности и полифункциональности;
- организации детской образовательной деятельности;
- помощи детям с особыми образовательными потребностями» [2, с.46].

Деятельность педагога по иностранному языку в дошкольном образовательном учреждении обладает особой спецификой. Сначала отметим наиболее существенные особенности, характеризующие раннее языковое образование.

Во-первых, стоит подчеркнуть, что результатом обучения иностранному языку в общем плане является создание нового средства общения, дополнительного к уже имеющемуся. Именно это последнее обстоятельство оказывает решающее значение — ребенок, начинающий изучать язык, уже, как правило, владеет родным, и другой ему не требуется. Создание мотивации, побуждающей говорить новым и потому крайне неудобным для любого начинающего способом — является приоритетным моментом, отражающим также и профессиональную компетентность учителя.

Кроме того, в настоящее время обучение иностранному языку в государственных детских садах является дополнительной образовательной услугой, оплачиваемой родителями. В частных детских развивающих центрах, где широко представлены языковые образовательные программы для детей, услуги также предоставляются по договору. В связи с этим перед педагогом помимо развивающих и воспитательных целей встают сугубо прагматические — связанные с необходимостью обеспечить у детей способность к коммуникации на элементарном уровне. Часто возникающие здесь трудности обусловлены тем, что родители, не имеющие представления об особенностях становления речевой деятельности на иностранном языке, ожидают немедленных результатов и удивляются, если ребенок с самого начала не может построить связных высказываний большей или меньшей протяженности. Педагог же работает в условиях отсутствия языковой среды, и зачастую несколько занятий в неделю — это единственное время, когда ребенок может в этой среде оказаться. Учитывая продолжительность занятий в старшем дошкольном возрасте их суммарная протяженность может не превышать одного часа в неделю. Безусловно, чтобы решить все задачи этого крайне мало, учитывая сложность происходящих здесь процессов с психологической точки зрения, долговременность становления речевых навыков и умений и трудоемкость процесса обучения. Поэтому педагог часто оказывается в условиях жесткого прессинга в силу противоречия между временными рамками и ожиданиями родителей результатов обучения.

Чтобы таковые действительно имели место, занятие должно быть тщательно спроектировано. Занятие по иностранному языку в дошкольном учреждении — это форма образовательного процесса, требующая содержательного наполнения особыми видами деятельности, в особой последовательности, их интеграции и филигранного структурирования с тем, чтобы на основе тщательно выверенной преемственности языкового материала и этапов занятия шаг за шагом добиваться приращения способности пользоваться новым средством коммуникации.

В рамках данной статьи, однако, хотелось бы остановиться не на методических требованиях к организации образовательной деятельности на занятии по иностранному языку, а на тех качествах педагога, которые в значительной степени определяют процесс обучения. Думается, что предлагаемый ниже анализ способен дополнить палитру личностных качеств, требующихся при работе с детьми дошкольного возраста. Нами на протяжении 11 лет проводилось изучение данной проблемы посредством анкетирования студентов по итогам педагогической практики. Составлялся рейтинг качеств, которые в наибольшей степени потребовались студентам в процессе их профессиональной деятельности. Во-первых, определялись качества, занимающие первые три места по числу упоминаний, и далее анализировались другие полученные данные.

Следует отметить, что абсолютным лидером, отмечаемым на первых местах в течение 10 лет из 11 (90% случаев) является терпение. В 55% случаев (6 лет) оно было поставлено студентами на первое место. Интересно, что однажды при этом был употреблен эпитет «безграничное» терпение. Если рассматривать статистику по курсам, то данное качество рассматривают как приоритетное от 29% до 55% студентов, в среднем — 36% курса.

Второе место занимает коммуникабельность, отмечаемая в 64% случаев, часто используемые синонимы здесь — общительность и способность устанавливать контакт с детьми. По итогам опроса студентов в 2012 году 40% человек поставили это качество на второе место, отдав первое любви к детям.

Любовь к детям и доброжелательность, несмотря на то что это отличающиеся понятия, часто идут в анкетах студентов вместе и занимают третье место — наибольшее число упоминаний в качестве наиболее необходимых качеств в течение 6 лет (55% случаев).

Можно также выделить и четвертое качество по частоте упоминаний в анкетах студентов. Так, в 45% случаев (5 лет из 11) в качестве особо важных личностных характеристик, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности, студентами называется креативность. Наиболее частые здесь синонимы — творчество, фантазия, воображение, смекалка, творческий подход, изобретательность, эмоциональность, артистичность, умение импровизировать, пластичность и способность адаптироваться к меняющимся условиям. Если рассматривать его упоминание в целом, то данное качество присутствует в 100% случаев.

Следует также отметить, что какой-либо динамики в определении лидирующих личностных качеств на протяжении более, чем десятилетнего периода, нами отмечено не было, и данные, например, 2007 и 2017 годов практически совпадают.

Ответы студентов показывают, что спектр упоминаемых качеств чрезвычайно широк — так, студентами каждого года обучения называется от 20 до 44 различных качеств. Несмотря на подобное разнообразие, нам представляется возможным выделить их определенные группы, которые в своей совокупности позволяют получить представление об особенностях личности учителя, обучающего иностранному языку детей дошкольного возраста, и составить коллективный портрет педагога. Итак, помимо уже упомянутых терпения, коммуникабельности, любви к детям, доброжелательности и креативности, учителю иностранного языка, работающему с детьми дошкольного возраста, по мнению студентов, должны быть присущи такие качества, как:

- трудолюбие и самоотдача, ответственность, упорство и настойчивость, целеустремленность, организованность, дисциплинированность,

исполнительность, усидчивость и пунктуальность, умение рефлексировать и критично относиться к своим действиям;

- мобильность, энергичность, быстрота реакции, спонтанность, находчивость и сообразительность;

- уравновешенность, невозмутимость, смелость, выдержка, самообладание, самоконтроль, внутренний стержень, уверенность в себе и своих силах, умение взять себя в руки, способность находить решения в трудных ситуациях, работоспособность и стрессоустойчивость;

- внимательность, искренность, доброта, отзывчивость, открытость, тактичность, вежливость, оптимизм, эмпатия, гуманизм, справедливость, непредвзятость, требовательность и умеренная строгость.

- внешняя привлекательность, обаяние, чувство юмора, ораторские способности, громкий и четкий голос, содержательность и яркость речи, современность — осознание учителем собственной принадлежности к одной эпохе с детьми.

Анализ полученных групп качеств рисует довольно интересную картину. Так, в педагоге должны сочетаться весьма противоречивые качества: с одной стороны, некоторая мягкость (тактичность, вежливость, внимательность, доброта и т.д.), а с другой стороны — внутренний стержень и несгибаемость, проявляющиеся как в группе волевых, так и в группе организаторских качеств. Спонтанность и быстрота реакции должны сочетаться с уравновешенностью и невозмутимостью, а креативность и артистичность — с выдержкой и самоконтролем. При этом предъявляются и требования к внешнему виду, манере речи и даже возрасту, так как очевидно, что упомянутая «современность» есть не что иное, как отсутствие значительной возрастной разницы в несколько поколений с воспитанниками и относительная близость к детской субкультуре.

Развитие различных качеств личности, как открытость и толерантность, эмпатия и др., по мнению В.А. Погосян, наряду с глобальной компетенцией педагога имеют первостепенное значение для обеспечения качественного

образования и реализации идей устойчивого развития [4, с. 213]. Думается, что осмысление требующихся для этого личностных характеристик педагогов будет способствовать поиску целенаправленных способов организации образовательной деятельности студентов в области высшего образования, воспитанию их как профессионалов, способных отвечать вызовам времени.

### Литература

[1] Аверкиева Г.В., Щекина С.С. Педагогическая практика как рефлексивная среда формирования профессионального опыта будущего учителя. С. 141 — 147. —Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-praktika-kak-refleksivnaya-sreda-formirovaniya-professionalnogo-opyta-buduschego-uchitelya>

[2] Гогоберидзе А.Г., Езопова С.А., Калабина И.А. Петербургская модель подготовки педагога дошкольного образования. Модернизация длиною в век // Теория и практика образования. — С.38-49. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/peterburgskaya-model-podgotovki-pedagoga-doshkolnogo-obrazovaniya-modernizatsiya-dlinoyu-v-vek>

[3] Лашкова Л.Л. Коммуникативная компетентность в структуре профиограммы педагога дошкольного образования. — С. 49-55. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/kommunikativnaya-kompetentnost-v-strukture-professiogrammy-pedagoga-doshkolnogo-obrazovaniya>

[4] Погосян В.А. Реализация идей устойчивого развития: глобальные компетенции учителя и как их формировать // Герценовские чтения. Начальное образование. 2010. Т. 1. № 2. С. 209-214.



*Домырева Елена Александровна*

*ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»,*

*г. Курск*

*domalena2007@yandex.ru*

## **УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК СОЦИОКОГНИТИВНЫЙ КОНФЛИКТ**

[Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда  
фундаментальных исследований, проект №17-06-00435а]

**Аннотация:** в статье представлены различные подходы к понятию «социокогнитивный конфликт», факторы и условия его возникновения в структуре учебной деятельности младших школьников, раскрыт развивающий потенциал конструктивного преодоления социокогнитивного конфликта в младшем школьном возрасте.

**Ключевые слова:** учебная деятельность, социокогнитивный конфликт, когнитивный барьер.

Формирование обязательной общественно-значимой деятельности в младшем школьном возрасте во многом обуславливается характером общения с учителем. Своеобразная эмоциональная децентрация в сторону учителя характерна для младшего школьника и сопровождается изменением всей системы отношений со взрослыми. При этом на первый план выступает проблема понимания, необходимость решения которой препятствует возникновению психологических барьеров.

Говоря о процессе формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте и анализируя возникающие в ее структуре препятствия, следует обратить особое внимание на когнитивные барьеры. Л.И. Божович этот вид барьеров, выявленный в исследовании с Л.С. Славиной, объясняла возникновением расхождения в смыслах. При использовании одного и того же

термина или суждения разными людьми придается им разный личностный смысл, имеется в виду разное смысловое значение [1]. В обучении и воспитании, говоря о смысловом барьере, ученые подчеркивают наличие разного отношения школьника и взрослого, в силу которого ребенок будет невосприимчив к явлению, поступку, отдельным педагогическим воздействиям, так и ко всей их системе [2].

Особое социальное взаимодействие, каким является учебная деятельность, по мнению ученых, заведомо имеет конфликтный характер. «Социокогнитивный конфликт» (А.-Н.Перре-Клермон, 1991), который может возникнуть при столкновении точек зрения на решение задач различными способами, должен разрешаться совместным поиском общего решения. Конфликтное социальное взаимодействие может выступить при этом не только проблемой налаживания сотрудничества, но и условием установления данного сотрудничества. С одной стороны, совместная деятельность способствует возникновению разных видов психологических барьеров и, наоборот, реализация когнитивных функций невозможна без успешности взаимосвязи «значения – смысла», принуждая партнеров совместно решать познавательные задачи.

Проведенное нами эмпирическое исследование показало наличие когнитивных барьеров на этапе учебной задачи, оно может заключаться в восприятии материала, представляя собой сложность на смысловом уровне сознания, при интерпретации сути учебной задачи, а позже при выборе способа ее решения. У 10% испытуемых младшего школьного возраста причина когнитивного барьера на моменте принятия смысла учебной задачи, тогда как 40% обучающихся сталкиваются с внутренним препятствием при расшифровке сути учебной задачи, ее формулировки.

Предъявление учебной задачи в современном образовательном процессе строится путем постановки проблемы. В этот момент уже можно говорить о когнитивном барьере, но проблемность здесь заключается и в смысловой интерпретации задачи, и в поиске неизвестного еще способа решения. Анализ

результатов проведенного исследования показывает, что на уровне осмысления способа решения когнитивный барьер у обучающихся начального образования не вызывает трудностей. А вот смысл учебной задачи у большинства обучающихся диагностирован как показатель возникновения когнитивных барьеров. В данном случае, его точнее называть социокогнитивным барьером.

«Социокогнитивный конфликт» в рассматриваемом социальном взаимодействии может быть продуктивно разрешен лишь в случае мобилизации внутренних ресурсов, что проявится в активной позиции школьника в учебной деятельности, и только при этом условии может иметь развивающий характер, придавая динамику всей учебной деятельности.

Коэффициент наличия барьеров, выявленный в процессе эмпирического исследования, меняется от класса к классу незначительно, высокий уровень был зафиксирован у четверти испытуемых (23%). Конструктивное преодоление, в отличие от других показателей, меняется: средний уровень от 8% до 17%, высокий – с нуля до 8% от начала к концу начальной школы. Корреляционная зависимость «наличие когнитивных барьеров» – «успеваемость» в 1 классе достаточно высокая – 0,81, 2-3 класс 0,75-0,79 соответственно и средний уровень зависимости – 0,54 в 4 классе.

Развивающий потенциал когнитивных барьеров будет заключен в мобилизации внутренних сил ребенка при столкновении с препятствием в виде социокогнитивного барьера, что проявляется с большей частотой в конце начального образования по сравнению с началом школьного обучения.

### Литература

- [1] Домырева Е.А., Иванова Т.В. Когнитивные барьеры в учебной деятельности младших школьников: трудности диагностики//Провинциальные научные записки. - Курск, Изд-во РОСИ, 2017. - №1 (5)
- [2] Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Питер, 2008. - 398 с.
- [3] Славина Л.С. Знать ребенка, чтобы воспитывать. – М.: Знание, 1976. -62с.

*Алексеева Анна Симховна,  
Ломтатидзе Ольга Валерьевна,  
Черданцева Евгения Александровна  
Уральский федеральный университет,  
г. Екатеринбург  
olya.l@mail.ru*

## **СТРАТЕГИИ КРАТКОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЗРИТЕЛЬНЫХ ПРОБ**

**Аннотация:** пилотное исследование направлено на изучение механизмов интерференции памяти у дошкольников 5-7 лет. На выборке в 50 испытуемых выявлены основные стратегии кратковременного запоминания визуальной информации: интерференционная, научения и смешанная. Интерференционная стратегия предполагает последовательное уменьшение количества запоминаемых и воспроизводимых объектов с увеличением номера серии, стратегия научения приводит к постепенному увеличению числа запомненных объектов.

**Ключевые слова:** интерференция памяти, научение, зрительное восприятие, дошкольники, стратегия.

### **Введение**

Применение временной концепции при выделении различных видов памяти имеет определенные ограничения. Процессы памяти комплексно развертываются во времени и взаимодействуют в процессе реальной деятельности. В процессе восприятия или организации целенаправленного акта выбора объекта как кратковременная, так и долговременная память могут перейти в активное состояние, так называемую рабочую память [1]. В настоящее время достаточно подробно описаны возрастные аспекты развития памяти как когнитивного процесса.

В частности, много внимания уделено становлению ее особенностей в дошкольный период. В этот период показана ее связь с такими характеристиками мышления как беглость и гибкость, при этом не обнаружена связь с личным опытом ребенка. В целом, память дошкольника описывают как дескриптор познавательной деятельности [2].

Одним из наиболее интересных свойств кратковременной памяти, развивающихся и проявляющихся у дошкольников является интерференция памяти, что связано с формированием и активацией процессов торможения в этом возрасте [3]. Проактивная интерференция памяти появляется при обучении, когда происходит взаимодействие между новым материалом и уже имеющимся воспоминаниями, что ведет к негативному усвоению материала.

«Эффект интерференции обусловлен не только изменениями процесса формирования новой системы при научении, но и модификацией ранее сформированных систем. Если к моменту обучения еще не закончены консолидационные процессы, связанные с научением предшествующей задаче, то процесс аккомодационной реконсолидации затруднен, и ранее сформированные системы в меньшей степени служат основой для формирования новых» [4].

В этом смысле интересно попытаться определить какие процессы, участвующие в запоминании и усвоении информации, наиболее сильно влияют на ее воспроизведение.

### **Методики**

Для определения проявления интерференции памяти была использована методика “Программный комплекс для определения характеристик систем зрительно-пространственной памяти”, разработанная Разумниковой О.М. и Савиных М.А. 2016 в ФГБОУ ВО НГТУ (сертификат №2016617675).

В ходе эксперимента на экране в трех сериях предъявляются объекты, отличающиеся по размеру, цвету и ориентации в пространстве. Задача ребенка

— отмечать каждый раз тот объект, который не был отмечен ранее. Затем на экране выводится процент и время воспроизведения объектов.

В исследовании приняли 50 детей в возрасте от 5 до 7 лет (средний возраст 5.8 лет): 30 мальчиков и 20 девочек. Все дети посещают дошкольное образовательное учреждение. Предварительно было получено согласие родителей на проведение исследования.

### **Результаты и обсуждение**

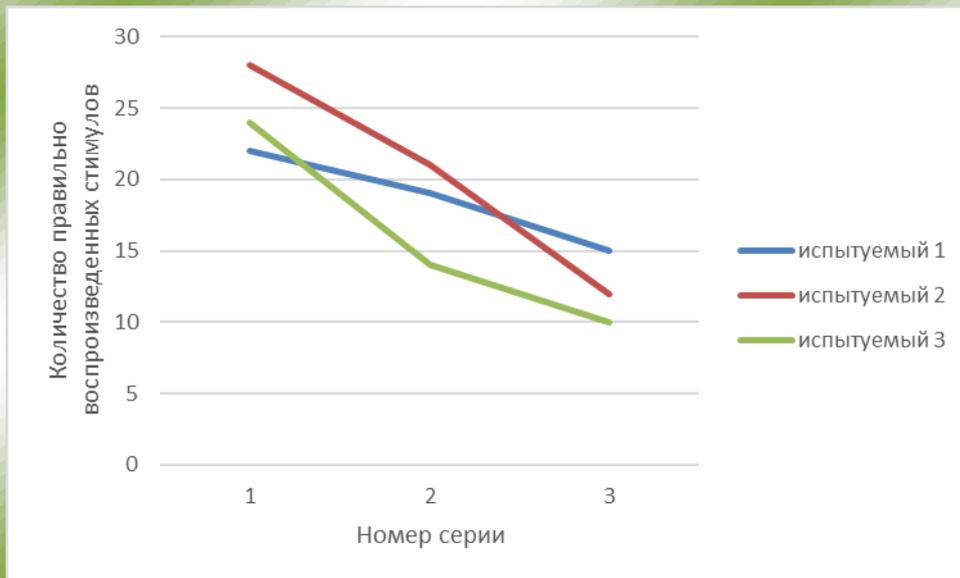
Полученные в ходе исследования процессов интерференции результаты позволили выделить три возможных стратегии запоминания и воспроизведения детьми зрительных объектов:

1 стратегия представляла собой преимущественную обработку полученных стимулов по принципу интерференции, в результате чего при выполнении заданий количество запоминаемых и воспроизводимых объектов от серии к серии последовательно уменьшалось;

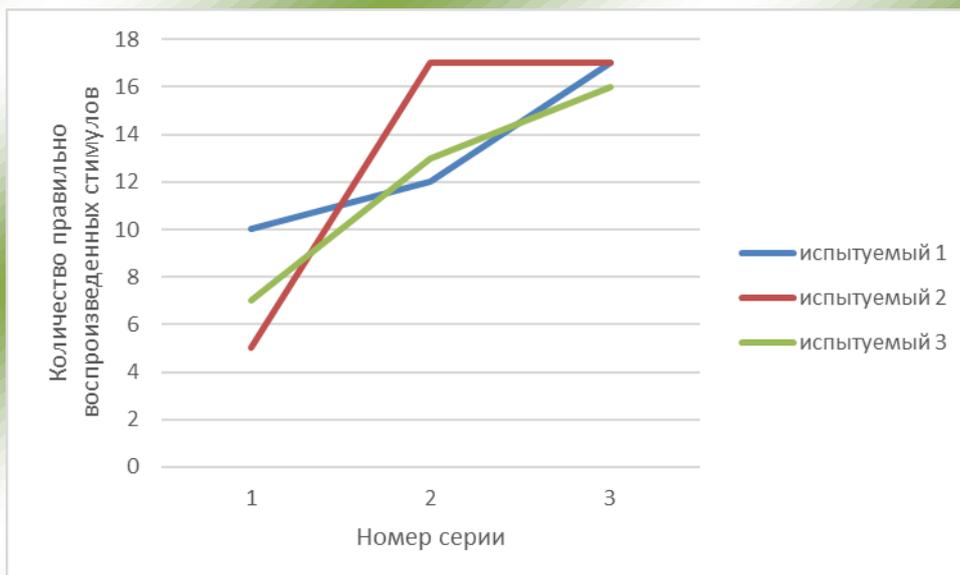
2 стратегия в большей степени основана на механизмах условно-рефлекторной деятельности, ведущих к «научению» ребенка. В данном случае количество запомненных и воспроизводимых объектов от серии к серии увеличивалось.

3 стратегия – стратегия, которую можно назвать «неопределенной», поскольку динамика количества запомненных и воспроизведенных объектов в данном случае остается постоянным либо показывает ненаправленный характер изменений при переходе от серии к серии.

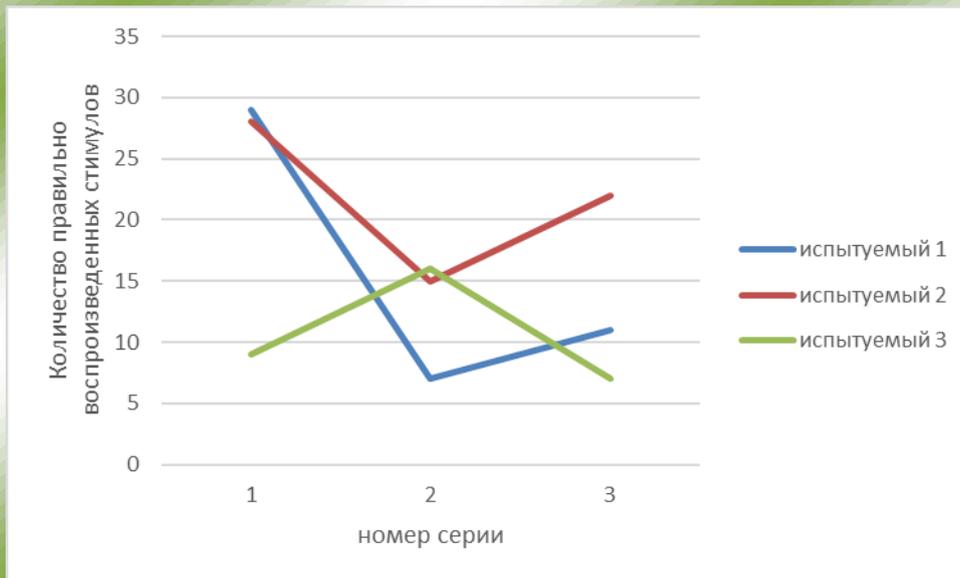
Графики изменения количества правильно воспроизведенных стимулов от серии к серии, наиболее ярко демонстрирующие предложенные стратегии представлены на рисунках 1-3.



*Рис. 1 Зависимость количества правильно воспроизведенных стимулов от номера серии. Интерференционная стратегия*

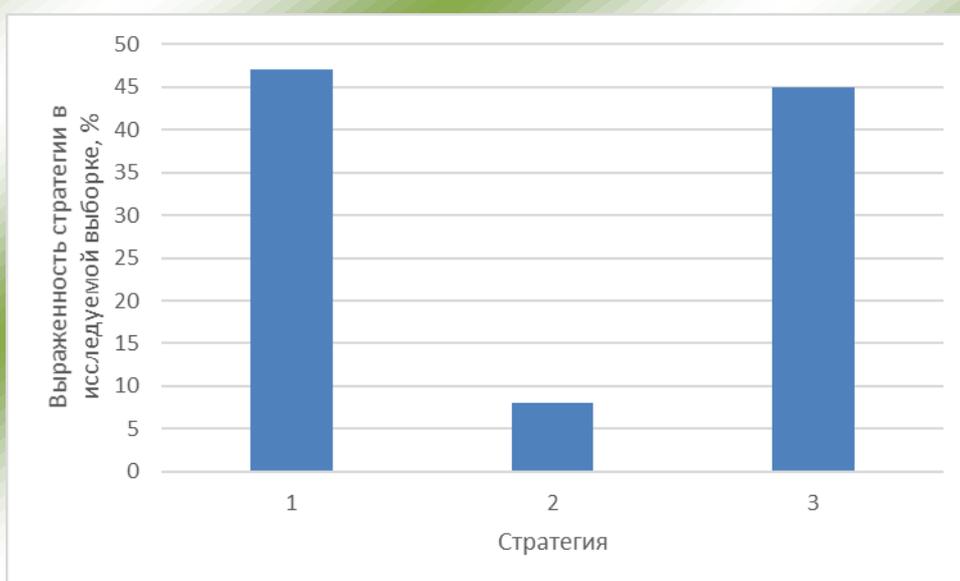


*Рис. 2 Зависимость количества правильно воспроизведенных стимулов от номера серии. Стратегия научения*



*Рис. 3 Зависимость количества правильно воспроизведенных стимулов от номера серии. Смешанная стратегия*

Выявленные стратегии неодинаково выражены в исследуемой выборке (см. Рис. 4). Выраженность стратегии научения достоверно ( $\chi^2 > \chi^2_{кр}$ ,  $p < 0,05$ ) ниже, чем интерференционной и неопределенной стратегий. Следует заметить, что данная стратегия проявлялась у ряда испытуемых несмотря на то, что сама процедура диагностики, не способствует развитию научения, вследствие намеренно малых промежутков времени между сериями стимулов, что не



*Рис. 4 Распределение выраженности стратегий в изучаемой группе*



должно позволять формироваться долговременным шаблонам и навыкам. Тем не менее заданные условия могут оказаться недостаточными для формирования эффекта интерференции [5]. Выделенное количество дошкольников, проявляющих стратегию научения, составляет приблизительно 6-8% от общей выборки и не зависит от возрастного среза (5, 6, 7 лет) и пола испытуемых.

Таким образом несмотря на то что, эффект интерференции широко представлен при запоминании и воспроизведении информации испытуемыми, он может по-разному проявляться внутри изучаемой группы дошкольников. Выявленные стратегии запоминания и воспроизведения детьми зрительных объектов показывают, что невозможно однозначно определить, как изменится количество правильно воспроизведенных стимулов в зависимости от серии эксперимента под влиянием явления интерференции. Кроме того, в исследуемой выборке, независимо от пола и возраста испытуемых, стабильно выявляется группа, формирующая стратегию научения, взамен интерференционной стратегии. Дальнейшая работа может быть направлена на расширение сравнительного возрастного диапазона с целью определения критических моментов формирования доминирующей стратегии запоминания и воспроизведения визуальной информации с учетом эффекта интерференции.

### Литература

- [1] Безруких М.М. Возрастная физиология/ М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фарбер М: Издательский центр «Академия», 2003. – 416 с.
- [2] Дудорова Е.В. Объем памяти как фактор креативности дошкольников/ Е.В. Дудорова Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2011. №1 с.56-60.
- [3] Разумникова О.М., Николаева Е.И. Значение тормозного контроля в онтогенезе когнитивных функций/ О.М. Разумникова, Е.И. Николаева, Казань: КФУ. 2017. 2–15 с
- [4] Созинов А.А. Эффект интерференции и реорганизация памяти при научении/ А. А. Созинов автореферат дис. кандидата психологических наук: 19.00.02 . Москва, 2008. - 24 с.
- [5] Postman L. Transfer, interference, and forgetting / Experimental Psychology / Eds. R. S. Woodworth, H. S. Schlosberg. London: Methuen & Co., 1966. P. 733.

*Зорина Екатерина Сергеевна*  
*Южный федеральный университет,*  
*г. Ростов-на-Дону*  
*kotenchik@yandex.ru*

**НОВЫЙ ЭТАП РАЗВИТИЯ ГОСПИТАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В  
РОССИИ – СОЗДАНИЕ ПОЛНОЦЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
СРЕДЫ В СТАЦИОНАРАХ МЕДИЦИНСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ (НА  
ПРИМЕРЕ ГБУ РО «ОБЛАСТНАЯ ДЕТСКАЯ КЛИНИЧЕСКАЯ  
БОЛЬНИЦА»)**

**Аннотация:** в статье описан опыт создания образовательной среды в онкогематологическом отделении больницы, особенности психолого-педагогического сопровождения, реабилитации и социализации детей, находящихся на длительном лечении. Обозначены актуальные вызовы, стоящие перед учителями госпитальной школы, освещены ключевые вопросы организации обучения, используемые технологии.

**Ключевые слова:** госпитальная педагогика, академическая реабилитация, социализация, психолого-педагогическое сопровождение, формы обучения, образовательные технологии.

Создание учебных классов в стационарах лечебных учреждений, где дети проходят длительное лечение, за последние годы стало возможной реальностью благодаря развитию сетевого образовательного содружества УчимЗнаем и усилиям психолого-педагогической общественности в регионах<sup>1</sup>. Несмотря на существующие сложности административного, финансового, организационного

---

<sup>1</sup> Шариков С.В. Создание образовательной среды для детей, находящихся на длительном лечении в стационарах медицинских учреждений // РЖДГиО. 2015. №4. – с.65-

характера дети получили возможность не прерывать образование, а продолжать получать в максимально комфортных условиях даже в условиях лечебного учреждения.

В Ростовской области первое госпитальное подразделение школы было открыто 14 марта 2018 года на базе Областной детской клинической больницы. Был оборудован учебный класс, разработаны региональные нормативно-правовые акты для урегулирования процесса получения образования детьми и подростками в возрасте от 6 с половиной до 18 лет, сформирован коллектив учителей, работающих в онкогематологическом отделении, и выстроена модель психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Для каждого обучающегося, зачисленного в структурное подразделение госпитальной школы, составляют индивидуальный учебный план, с врачом согласовывается максимально возможная учебная нагрузка. Учитывая текущее состояние здоровья, исходя из данных предварительной беседы с родителями, и результатов первичной психолого-педагогической диагностики ребенка, планируются особенности занятий, их длительность и характер. Таким образом, создание полноценной образовательной среды в стационаре медицинской организации – стало новым этапом в развитии госпитальной педагогики в России, и на сегодняшний день во многих лечебных учреждениях страны функционируют учебные классы для детей, находящихся на лечении и внедряются самые современные образовательные технологии.

Мы часто сталкиваемся с разного рода трудностями при организации учебного процесса, проанализировав причины и характер которых нам удалось их систематизировать в группы:

Сложности в обучении и взаимодействии, связанные со страхами перед учебной деятельностью, неуверенностью в собственных силах.

Низкий уровень мотивации, апатия.

Когнитивные потери.

Агрессия, эмоциональная лабильность.

Пропуск большого количества учебного материала.

Социально-бытовые проблемы, отсутствие помощи родителей, поддержки.

Понимая, какие вызовы стоят перед ребенком, его семьей и коллективом учителей госпитальной школы, мы стараемся совместно принимать решения и действовать максимально экологично.

В период нахождения обучающегося в стационаре учителя проводят уроки очно в палате или в специально оборудованной классной комнате. Когда ребенок возвращается домой, связь с ним поддерживается постоянно благодаря скайп-технологиям<sup>2</sup> и обучение происходит дистанционно<sup>3</sup>.

Чтобы понимать психоэмоциональное состояние ученика в нашей школе, мы применяем разнообразные методы (рефлексию, смысловые техники, обращенные к субъективному опыту, цветовые проективные методики, смысловые техники самовыражения).

Большое внимание уделяется внедрению ресурсных техник в образовательный процесс. Педагоги активно стараются создавать ситуации успеха<sup>4</sup> и формировать благоприятные организационно-педагогические условия не только для продуктивного усвоения материала, но и социализации<sup>5</sup>. Учителя используют смысловые техники поддержки, игротехники, смысловые техники творчества<sup>6</sup>.

Другое важное направление – поддержка и развитие социализации и коммуникативных навыков, которые мы стараемся поддерживать и развивать в учениках. Дети участвуют в интерактивных конкурсах, олимпиадах, что

---

<sup>2</sup> Дистанционное обучение: Учебное пособие // Под. ред. Е.С. Полат. – М.: ВЛАДОС, 2008. - 45с.

<sup>3</sup> Асатурян М.Г. Электронная рабочая тетрадь как дидактическое средство дистанционного обучения // Мирнова М.Н., Иванова Н.И., Асатурян М.Г. // Дистанционное и виртуальное обучение № 6 (108), 2016 г. – с. 26-35

<sup>4</sup> Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: Книга для учителя. М., 2006.

<sup>5</sup> Варламова Е.Ю. Организационно – педагогические условия обеспечения социальной успешности школьников: Дис. .... канд. пед. наук: 13.00.02: Кострома, 2004. 235 с.

<sup>6</sup> Зорина Е.С., Зеленев А.А. Психологические основы смысловых техник как современных образовательных методов // Российский психологический журнал. 2016. №1.

позволяет сохранить включенность и заинтересованность в процессах, происходящих вне больничного пространства.

Востребованным направлением деятельности стала организация творческих занятий, мастер-классов. Учитывая арт-терапевтический потенциал изобразительной деятельности, тестопластики, лепки, декоративно-прикладного искусства, учителя-тьюторы проводят разнообразные тематические мероприятия, уроки. Для создания и поддержки позитивного психологического климата между детьми и родителями организуется их совместная деятельность, коллективные работы.

Таким образом, появление и существование полноценного образовательного пространства, делает возможным не только формирование информационного, обучающего контента для детей, проходящих длительное лечение, но и обеспечивает психолого-педагогическое сопровождение, позволяет совершенствовать когнитивные функции, восполняет нехватку социализации, создают условия максимально приближенные к обычной жизни.

### Литература

- [1] Шариков С.В. Создание образовательной среды для детей, находящихся на длительном лечении в стационарах медицинских учреждений // РЖДГиО. 2015. №4. – с.65-73
- [2] Дистанционное обучение: Учебное пособие // Под. ред. Е.С. Полат. – М.: ВЛАДОС, 2008. - 45с.
- [3] Асатуриян М.Г. Электронная рабочая тетрадь как дидактическое средство дистанционного обучения // Мирнова М.Н., Иванова Н.И., Асатуриян М.Г. //Дистанционное и виртуальное обучение № 6 (108), 2016 г. – с. 26-35
- [4] Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: Книга для учителя. М., 2006.
- [5] Варламова Е.Ю. Организационно – педагогические условия обеспечения социальной успешности школьников: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02: Кострома, 2004. - 235 с.
- [6] Зорина Е.С., Зеленов А.А. Психологические основы смысловых техник как современных образовательных методов // Российский психологический журнал. 2016. №1

*Ильинская Ирина Петровна*

*Белгородский государственный национальный исследовательский*

*университет,*

*г. Белгород*

*ilinskaya@bsu.edu.ru*

## **ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

**Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы формирования поликультурной компетентности будущего педагога начального образования, ее значение для дальнейшей профессиональной-педагогической деятельности. Выделяются и раскрываются пути и средства подготовки будущего учителя начальных классов к формированию поликультурной компетентности младших школьников, среди которых модификация учебных дисциплин, наполнение учебных рабочих планов поликультурным содержанием, организация социокультурной среды обучающихся и др.

**Ключевые слова:** поликультурное образование, компетентностный подход, поликультурная компетентность, подготовка учителя начальных классов, стандартизация образования, педагогика начального образования.

Стандартизация системы отечественного высшего образования, как разработка требований к уровню подготовки специалиста, предполагает деятельность современного педагога в рамках компетентностного подхода. Регулярное обновление федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), подвижные рабочие учебные планы, инновационный режим профессионально-педагогической деятельности с одной стороны делают подготовку специалистов в области педагогического образования процессом интенсивно изменяющимся, а с другой - имеют свои

константы. К ним относятся компетенции, направленные на формирование поликультурной грамотности будущего учителя, особенно учителя первой ступени общего образования, учителя начальных классов. В соответствии с ФГОС ВО 3++ это способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах, способность анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия, это основы поликультурного образования как необходимого знания и т.д. [1].

Формирование вышеозначенных компетенций необходимо для предстоящей профессиональной деятельности будущего учителя начальных классов, поскольку он должен решать соответствующие задачи начального общего образования (НОО). Первая ступень общего образования предполагает формирование поликультурной компетентности младшего школьника, под которой мы понимаем совокупность необходимых знаний, умений, навыков и личностных качеств, позволяющих личности осуществлять самореализацию, инкультурацию и идентификацию в современной поликультурной образовательной среде. Обладать поликультурной компетентностью значит быть готовым к диалогу культур, к позитивному творческому взаимодействию с представителями иных культур с целью взаимного развития и взаимообогащения. Для этого личность должна иметь высокий уровень духовной, то есть интеллектуальной, нравственной и эстетической культуры, обладать системой нравственных и эстетических ценностей [2, 3]. Современные трактовки компетенций в области поликультурного образования указывают еще на одну весьма существенную составляющую – педагог начального образования должен уметь формировать и развивать образцы и ценности социального поведения, навыки культурного общения и толерантность у современного младшего школьника, знать основы закономерностей поведения в социальных сетях [4]. Коммуникативные навыки, поведение в социуме и социальных сетях номинируются с учетом поликультурности как одной из основных характеристик образовательной среды ребенка.

Каковы же пути и средства достижения таких результатов, которые бы соответствовали указанным требованиям, обозначенным компетенциям? Наиболее очевидным нам представляется реализация возможности введения в содержание дисциплин, в частности в педагогику начального образования как предметную область подготовки учителя начальных классов, соответствующих тем, разделов, модулей.

В нашей преподавательской практике учебная дисциплина «Педагогика начального образования» включала изучение таких тем как «Педагогика межнационального общения», «Поликультурное образование младшего школьника», которые были направлены на изучение вопросов воспитания культуры мира и ненасилия; сохранения национальных ценностей и проблемы их перехода в общечеловеческие; на ознакомление с системами воспитания толерантной личности (на примере конкретных учреждений образования). Изучение учебного материала на лекционных занятиях продолжается и закрепляется на практических, где решаются следующие учебные задачи: способствовать формированию у обучающихся представления о целях, задачах поликультурного воспитания, о многообразии форм и технологий его реализации; содействовать выработке у бакалавров готовности к созданию условий для полноценного обучения и воспитания обучающихся в поликультурной образовательной среде; помочь студентам уяснить сущность и содержание поликультурного образования как социокультурного процесса. Для решения таких учебных задач обучающимся предлагается подготовить презентацию об общих и специфических законах развития поликультурного образования; составить мини-портфолио технологий поликультурного образования; подготовить сообщение на одну из предложенных тем:

Содержание поликультурного образования.

Предмет, объект, функции поликультурного образования.

Цели и принципы поликультурного образования.

Содержание, формы и методы мультикультурного воспитания в поликультурной и полиэтнической среде.



Также эффективным средством формирования компетенций будущих учителей начальных классов в области поликультурного образования является проектная деятельность. Возможным вариантом использования метода проектов может послужить предложение преподавателя подготовить проект по проблеме «Ориентиры новой теории воспитания с учетом современных социокультурных реалий и перспектив (с учетом принципа поликультурности)». Проект может носить сугубо поисковый характер – поиск проблемы. Проект может носить творческий характер – результаты и форма представления материала выбираются и обосновываются студентом. Проект может носить учебно-поисковый характер – поиск целей и ценностно-целевых ориентиров поликультурного воспитания в современной России: 1) законодательная база; 2) социокультурные реалии и система образования; 3) тенденции развития народа России как нации и цели образования и под.

В самостоятельной работе обучающихся могут присутствовать задания следующего характера: 1) составить глоссарий по теме; 2) составить библиографический список статей и интернет-источников, посвященных проблемам межнационального общения. Подготовить аннотацию 2-3 статей; 3) подготовить сообщения по темам:

Культура мира и ненасилия.

Национальные ценности.

Общечеловеческие ценности.

Толерантная личность.

Не менее эффективный, на наш взгляд, путь подготовки будущего учителя начальных классов к формированию поликультурной компетентности младшего школьника – это включение в учебные планы по программе бакалавриата дисциплины по выбору «Поликультурное образование младших школьников», раскрывающей сущность поликультурного образования, его полипарадигмальность, содержание, цель и задачи, функции и общие закономерности, технология поликультурного образования, основные категории типа «обычай» и «традиция», народная художественная культура и

под., а также формы и методы поликультурного образования, способы диагностики уровня его результативности.

Немаловажным в подготовке будущего учителя начальных классов к формированию поликультурной компетентности младшего школьника является и разработка, построение модели мультикультурного педагога, и реализация основных изученных положений на практике, в виде отработки умений и приобретения конкретных специфических владений, отражающих образовательный результат.

Значительную роль в процессе подготовки педагога начального образования к поликультурному воспитанию младших школьников играет и социокультурная среда студентов, которая должна быть информационно насыщенной, по возможности отвечать требованиям музейной педагогики, содержать банк передового педагогического опыта поликультурного воспитания и под. Часто эти особенности отражает региональный компонент, компонент образовательного учреждения. Для обучающихся же в вузе иллюстрацией к реализации указанных особенностей может послужить взаимодействие с международным факультетом (при наличии), международные связи вуза. Белгородский государственный национальный исследовательский университет (НИУ «БелГУ») располагает такими возможностями, что существенно обогащает образовательную среду обучающихся по вопросам поликультурного образования. Поскольку в университете обучается более 2,8 тысяч иностранных студентов из 91 страны мира; реализуется 20 совместных образовательных программ с ведущими университетами стран Европы, Азиатско-Тихоокеанского региона; 100 студентов ежегодно являются участниками академической мобильности, в вузе имеется возможность для проведения совместных мероприятий и праздников по ознакомлению с культурными традициями разных народов, концертов, ярмарок, кулинарных конкурсов традиционной кухни и др. Насыщенная элементами народной культуры среда органично дополняет перечисленные средства формирования поликультурной компетентности будущих учителей начальных классов [5].

В заключении отметим, что формирование у младших школьников поликультурной компетентности, ограничено их возрастными особенностями. В первую очередь это означает, что приобщение ребенка к национальным ценностям и традициям должно предшествовать и сопровождать поликультурное образование, воспитание. Достичь высокого уровня развития поликультурной компетентности возможно лишь в том случае, если личность обладает высоким уровнем нравственной культуры и патриотизма. Без знания своей родной культуры, без осознания ценности своей культуры, без умения ценить свои национальные корни и традиции, без любви к своей родине невозможно научиться уважать и ценить культуру иную. Полноценное существование личности в социуме, позитивное сосуществование и взаимодействие личности в социальной среде с представителями иных культур возможно лишь при осознании и принятии этих условий [6].

Таким образом, подготовка будущего учителя начальных классов к формированию поликультурной компетентности младшего школьника – необходимое требование времени, общества, личности и государства и важное условие успешной профессионально-педагогической деятельности. Существует несколько путей и средств такой подготовки, среди которых можно выделить традиционные – модификация учебных дисциплин, практик и рабочих учебных планов, и специфические – конструирование содержания занятий, авторские методы и приемы, формы работы с обучающимися, а также социокультурные региональные, особенности, специфика и возможности вуза. Наиболее эффективно подготовка будущего педагога к поликультурному образованию младших школьников будет протекать при задействовании максимально большего количества средств.

### Литература

[1] Казакова Е.И., Тарханова И.Ю. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 127-135.

[2] Ильинская И.П., Исаев И.Ф. Формирование поликультурной компетентности будущего учителя начальных классов: проблемы и опыт // Известия Российской академии

образования: научный журнал. 2013. № 1 (25) январь-март. С. 67-74.

[3] Ильинская И.П. Эстетическое развитие ребенка в поликультурной среде. Курск: ООО Издательство «Мечта», 2018. 264 с.

[4] Министерство труда и социальной защиты российской Федерации. Приказ от 18 октября 2013 года N 544н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)"» (с изменениями на 5 августа 2016 года). URL: <http://docs.cntd.ru/document/499053710> (дата обращения: 19.03.2019).

[5] Белгородский государственный национальный исследовательский университет. Официальный сайт. URL: <https://www.bsu.edu.ru/bsu/link/intern-coop/> (дата обращения: 19.03.2019).

[6] Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. 671 с.

*Никитина Инна Геннадьевна*

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А. И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

*qkartseva@gmail.com*

## **К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация:** в статье рассматриваются тема использования творческих заданий на уроках иностранного языка для дошкольников, отличия творчества от других видов продуктивной деятельности, а также участие взрослого в процессе детского творчества.

**Ключевые слова:** детское творчество, творческие задания для дошкольников, английский язык для дошкольников, продуктивная деятельность, аппликация.

Начиная разговор о детском творчестве, нам представляется важным очертить границы понятия *творчество* в целом. К сожалению, в школе и в детском саду часто называют творческими занятиями то, что по сути ими не является. Например, аппликация может быть творческим процессом, если ребёнок имеет достаточно свободы в подборе цветов и их расположении. Но та же аппликация перестаёт быть творчеством, если ребёнок только выполняет инструкции преподавателя: вырезает указанную фигуру из бумаги указанного цвета и затем наклеивает в ту часть листа, на которую показывает учитель. Безусловно, в процессе обучения иностранному языку выполнение инструкций на изучаемом языке является важной частью обучения. Это помогает детям запоминать и адаптировать новые понятия, как, например, основные цвета, геометрические фигуры, действия (to cut, to put, to glue).

Однако, творческие задания несут другую функцию, и связаны больше с интерпретацией понятий, чем с их запоминанием. На этом основании мы хотим указать на отличия творческих заданий от других видов неречевой (предметно-практической) деятельности. С этой целью мы рассматриваем понятие творчество, а также сравниваем творческие задания с предметно-практической деятельностью.

В Большом словаре находим такое определение: «Творчество — деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью. Творчество специфично для человека, т. к. всегда предполагает творца — субъекта творческой деятельности» [1]. Здесь есть важное уточнение, которое встречается не во всех определениях: творчество специфично для человека. То есть, результат творчества в какой-то мере описывает человека, сообщает информацию о нём. Нам это важно знать, поскольку мы собираемся использовать творческую деятельность в процессе обучения, и нас интересует не только творческий процесс, но и его результаты.

Следующее определение даёт Психоаналитический глоссарий: Творчество — психический процесс создания новых ценностей, являющийся «продолжением и заменой детской игры» [2]. Исходя из этого определения, творчество — это эволюция игры, её усложнённая форма. Чем в таком случае может отличаться детское творчество от детской игры? Вероятно, на основе этого определения мы можем утверждать, что детское творчество — это процесс создания игры. Это сложнее, чем игра, имеет свои правила и требует определённого результата в конце. Но результат трудно конкретизировать, иначе деятельность перестанет быть творчеством и останется на уровне предметной манипуляции. Посмотрим, какой может быть творческая деятельность дошкольника и как представить творческое задание на уроке иностранного языка представлены на уроке.

### **Творческое задание на уроке иностранного языка**

Продуктивная деятельность — подразумевает создание продукта, то есть поделки или рисунка, по образцу или по описанию. На первый взгляд здесь есть противоречие: задание подразумевает, что должен быть конкретный результат, но вместе с тем мы не можем описать ожидаемый результат в деталях — иначе это обретёт форму инструкции. В таком случае нам кажется важным, чтобы дети сами сформулировали свое задание. В качестве иллюстрации опишем задание по теме “Еда”. Дети получают одинаковые рабочие листы, на которых уже напечатан или нарисован контур тарелки и пара столовых приборов. Это даёт им представление (или вернее сказать — подсказку) о том, что нужно сделать. Тарелка пуста, и её можно наполнить любой едой. Мы не делаем акцента на том, какая это должна быть еда, и не утверждаем, что она может быть только на тарелке. Мы задаём вопрос: *What do you think you should do?* После того, как в догадках детей звучит “*to draw some food*”, мы предлагаем приступить к выполнению. При этом материалы могут быть любыми — цветные карандаши, простые карандаши, краски, цветная бумага. Разнообразие представленных материалов способствует развитию детского творчества [3].

Таким образом, детский рисунок становится продуктом творчества: сначала ребёнок принимает решение о том, что нужно сделать, а затем как. Когда урок подходит к этапу рефлексии, мы спрашиваем детей о том, что они нарисовали и как они чувствовали себя во время работы. Это и есть тот самый результат творчества, который даёт нам информацию о “творце”.

Творческая деятельность может являться видом продуктивной деятельности, но далеко не всякая продуктивная деятельность может называться творческой. Как писал Лосев, творчество есть всегда созидание нового, но не всякое созидание нового есть творчество [4]. Выше мы указали на одно из принципиальных отличий — творчество в меньшей степени связано с выполнением инструкции и в большей степени со свободой выбора.

Мы также считаем важным подчеркнуть этап рефлексии, который важен не только для подведения итогов урока, но и для выражения состояния ребёнка. Разумно, что мы не можем ждать от дошкольника подробного анализа, но мы можем использовать флэш-карточки с эмоциями, чтобы помочь ребёнку выразить свои чувства, или спросить какого цвета сейчас его настроение. Это простые и достижимые способы получения обратной связи и вместе с тем возможность для ребёнка больше узнать о самом себе.

Творческий процесс отличается так же тем, что предоставляет ребёнку возможность переживать разные эмоциональные состояния, поэтому процесс создания важен для дошкольника чуть ли не более, чем результат [3]. При этом равно важно и позитивное переживание — как радость от исполненной задумки, восторг от случайно удачного сочетания цветов, так и негативное — например, разочарование в неверно выбранной технике. Творчество, в отличие от выполнения задания по строгой инструкции, позволяет ребёнку почувствовать ответственность за свою работу и научиться новому на своём опыте.

Руководство творчеством со стороны взрослого

Принимая во внимание важность свободы во время занятий творчеством, мы должны упомянуть о важности присутствия взрослого в этом процессе. Даже не давая инструкций, преподаватель или воспитатель может помешать выполнению творческого задания. Нам кажутся важными несколько принципов поведения взрослого в процессе проведения творческих уроков:

Отсутствие оценочных суждений - здесь мы имеем в виду возможные замечания о том, что рисунок “красивый”, “хороший”, “талантливый”. Оценивая работу таким образом, преподаватель подводит итог за ребёнка, лишая его возможности независимой рефлексии.

Вместо оценочных прилагательных, мы предлагаем озвучивать некоторые (но ни в коем случае не все!) действия ребёнка. Так преподаватель проявляет внимание к ребёнку, но не контролирует его. Например, “I see you chose blue”, “You prefer pencils more than paints”, и т.д.



Связывать обучение с жизнью. Задавая вопросы ребёнку, взрослый не должен отвечать на них сам. Если вопрос не помогает ребёнку в осмыслении предмета, не подталкивает к формулированию идеи, то в нём мало практического смысла. Возвращаясь к примеру с заданием по теме “Еда”, мы можем адресовать ребёнку такие вопросы, которые помогут ему обратиться к ситуациям из его жизни: “What did you have for lunch?”, “What food do you see in the shop usually?”.

Добавим, что дошкольникам могут тяжело даваться творческие задания, если до этого на уроке им приходилось только выполнять инструкции. Это значит, что одного урока будет мало, чтобы сделать выводы об эффективности использования творческих занятий на уроках английского языка. Однако, наши наблюдения показывают, что дети старшего дошкольного возраста относительно быстро учатся работать самостоятельно, выбирать творческие техники и описывать образы.

### Литература

- [1] Большой энциклопедический словарь, ред. А. М. Прохоров, “Большая Российская энциклопедия”, 2002
- [2] Овчаренко В. И., Психоаналитический глоссарий, 1994
- [3] Гурвиц В. Н., Развитие творчества у детей старшего дошкольного возраста в художественном конструировании,  
<https://cyberleninka.ru/article/v/razvitie-tvorchestva-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-hudozhestvennom-konstruirovanii>  
(дата обращения - 19.03.2019)
- [4] Лосев А. Ф., Диалектика творческого акта,  
[https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Culture/Losev/dial\\_tvakt.php](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Losev/dial_tvakt.php)  
(дата обращения - 19.03.2019)
- [5] Зинудин А. А., От оценки учителя к самооценке ученика, 1999.

*Карнаухова Анастасия Александровна*

*Российский государственный социальный университет,*

*г. Москва*

*a.karnaukhova@gmail.com*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАТИЗАЦИИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:** в данной работе рассматриваются вопросы отбора содержания, форм и методов обучения иностранным языкам в магистратуре, ориентированной на подготовку специалистов в области информатизации начального образования. Выявлены особенности изучения иностранного языка в магистратуре по направлению подготовки «Педагогическое образование», спектр компетенций студента магистратуры, формированию которых способствует изучение иностранного языка, предложены методические подходы к разработке содержания, выбору форм и методов обучения студентов, направленных на формирование профессиональных компетенций педагога при изучении иностранного языка.

**Ключевые слова:** обучение иностранным языкам в магистратуре, содержание обучения иностранным языкам, обучение иностранному языку специалистов сферы образования, информатизация начального образования.

В условиях современного информационного общества иноязычное общение стало одним из важнейших компонентов будущей профессиональной деятельности специалиста сферы образования. Возрастающее значение учебных дисциплин «Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной деятельности» и др. для формирования профессиональных компетенций педагога определяет необходимость их реализации на основе

профессионально-ориентированного подхода к обучению иностранному языку, который предусматривает «формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления, при организации мотивационно-побудительной и ориентировочно-исследовательской деятельности.

Под профессионально-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения» [1, С.21-22]. Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку специалиста сферы образования состоит в интегративном изучении с дисциплинами, обеспечивающими формирование профессиональных компетенций, с целью получения дополнительных профессиональных знаний и умений, а также формирования профессионально значимых качеств личности. «Иностранный язык в данном случае выступает средством повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста – выпускника современной высшей школы» [1, С.4]. Процесс профессионально-ориентированного обучения иностранному языку характеризуется ориентацией на чтение специальной литературы, изучение профессиональной лексики и терминологии, общением в сфере профессиональной деятельности.

Одной из основных особенностей магистерской ступени образования является «гибкость профессиональной подготовки, проявляющаяся в опережающем и оперативном реагировании на запросы современного общества» [2, С.79]. Реализуя социальный заказ общества на подготовку компетентных, конкурентоспособных специалистов, система подготовки учителей начальной школы должна формировать у них профессиональные качества, необходимые для реализации педагогических задач информатизации

образовательного учреждения: творческо-исследовательской компетентности, готовности к осуществлению педагогического проектирования образовательной среды, образовательных программ и индивидуальных образовательных траекторий школьника на основе использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), готовности использовать современные технологии диагностики и оценивания качества образовательного процесса на основе ИКТ, готовности к использованию современных ИКТ для решения культурно-просветительских и социальных задач. Именно обучение в профильной магистратуре предполагает обеспечение такой углубленной фундаментальной и практической подготовки специалистов в области начального образования [3].

В рамках такой профессиональной подготовки педагога можно рассматривать использование иностранного языка как универсального инструмента реализации различных видов деятельности студента, позволяющего решать педагогические, методические, научно-исследовательские и организационно-управленческие задачи и реализовывать эффективное взаимодействие на иностранном языке в сфере педагогической деятельности.

Проблема обучения иностранным языкам в рамках магистерской подготовки и в целом вопросы лингвистического образования студентов магистратуры становятся сегодня предметом широкого круга научно-методических исследований, в которых рассматриваются вопросы формирования профессиональных компетенций студентов, организационно-методического обеспечения обучения иностранному языку студентов магистратуры в рамках требований ФГОС ВО и использования информационных и коммуникационных технологий при изучении иностранных языков [4,5,6,7]. В частности, в ЦКМОНЯ Московского государственного лингвистического университета разработана «Примерная программа по иностранным языкам для подготовки магистров (неязыковые вузы)» [8]. В большинстве исследований отмечается, что иностранный язык как

универсальный инструмент для решения большинства задач профессиональной деятельности, может сегодня выполнять системообразующие и интегрирующие функции для профессиональных дисциплин. По сути, меняется статус дисциплины на уровне магистратуры [9]. Изучение иностранного языка в магистратуре должно носить общепрофессиональный и универсальный характер и реализовывать функции как метапредметного универсального средства профессиональной подготовки.

«Основная цель обучения иностранному языку в магистратуре состоит в совершенствовании общих, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, приобретенных студентами в течение предыдущих лет обучения, в использовании иностранного языка как средства их совершенствования» [10, С.43]. Чикнаверова К.Г. справедливо отмечает, что сегодня значительное внимание при изучении иностранного языка в магистратуре уделяется аспекту «общий язык», что аналогично содержанию обучения в бакалавриате. Это приводит к тому, что обучение иностранным языкам до сих пор в большей степени ориентировано на формирование общекультурных компетенций, а развитию общепрофессиональных и профессиональных компетенции уделяется недостаточно внимания.

Можно выделить основные задачи обучения иностранному языку в магистратуре по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»:

- совершенствование навыков чтения и понимания аутентичной психолого-педагогической литературы на иностранном языке;
- развитие навыков использования лексики и грамматики в рамках устной и письменной научной профессиональной коммуникации;
- развитие навыков критического анализа информации на иностранном языке;
- совершенствование навыков устного и письменного перевода, реферирования и аннотирования научной психолого-педагогической литературы;

- совершенствование навыков межкультурного общения на иностранном языке в рамках профессиональной педагогической деятельности;
- формирование установки на непрерывное самообразование в области иностранного языка в профессиональной сфере;
- активизация межпредметных связей курса иностранного языка и дисциплин профессиональной подготовки;
- формирование навыков использования средств информационных и коммуникационных технологий для перевода, реферирования и аннотирования научной психолого-педагогической литературы;
- формирование практических навыков использования средств обучения, основанных на использовании ИКТ и электронных образовательных ресурсов.

Анализ нового федерального государственного образовательного стандарта магистратуры по направлению подготовки «Педагогическое образование» [11], проектов учебных планов магистратуры и рабочих учебных программ дисциплин позволяет выявить спектр компетенций студента магистратуры, формированию которых способствует изучение иностранного языка:

<i>Универсальные компетенции</i>	
Межкультурное взаимодействие	Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия (УК-5)
<i>Общепрофессиональные</i>	
Разработка основных и дополнительных образовательных программ	Способен проектировать основные и дополнительные образовательные программы и разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации (ОПК-2)
Построение воспитывающей среды	Способен создавать и реализовывать условия и принципы духовно-нравственного воспитания

	обучающихся на основе базовых национальных ценностей (ОПК-4)
Взаимодействие с участниками образовательных отношений	Способен планировать и организовывать взаимодействия участников образовательных отношений (ОПК-7)
Научные основы педагогической деятельности	Способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований (ОПК-8)

Профессиональные компетенции формируются на основе профессиональных стандартов, которые соответствуют профессиональной деятельности выпускника магистратуры. В результате анализа профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [12] можно отобрать спектр трудовых функций специалиста начального образования, на основе которых можно сформировать профессиональные компетенции, которые в свою очередь в той или иной мере формируются при изучении иностранного языка.

*Общепедагогическая функция. Обучение.*

*(код А/01.6, Уровень (подуровень) квалификации б)*

Трудовые действия	<p>Разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы</p> <p>Участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды</p> <p>Планирование и проведение учебных занятий</p>
-------------------	---

	<p>Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися</p> <p>Формирование универсальных учебных действий</p> <p>Формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (далее - ИКТ)</p> <p>Формирование мотивации к обучению</p>
<p>Необходимые умения</p>	<p>Владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.</p> <p>Разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде</p> <p>Владеть ИКТ-компетентностями: предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности)</p> <p>Организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона</p>

*Воспитательная деятельность*

*(код А/02.6, Уровень (подуровень) квалификации б)*



Трудовые действия	<p>Регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды</p> <p>Реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности</p> <p>Проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка)</p> <p>Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни</p> <p>Формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде</p>
Необходимые умения	<p>Строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей</p> <p>Находить ценностный аспект учебного знания и информации обеспечивать его понимание и переживание обучающимися</p>

*Развивающая деятельность*

*(код А/03.6, Уровень (подуровень) квалификации б)*

Трудовые действия	<p>Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни</p>
-------------------	---

	Формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения, навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, формирование толерантности и позитивных образцов поликультурного общения
Необходимые Умения	Разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся

*Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования*

*(код В/02.6, Уровень (подуровень) квалификации б)*

Трудовые действия	Формирование у детей социальной позиции обучающихся на всем протяжении обучения в начальной школе Формирование метапредметных компетенций, умения учиться и универсальных учебных действий до уровня, необходимого для освоения образовательных программ основного общего образования
Необходимые умения	Ставить различные виды учебных задач (учебно-познавательных, учебно-практических, учебно-игровых) и организовывать их решение (в индивидуальной или групповой форме) в соответствии с уровнем познавательного и личностного развития детей младшего возраста, сохраняя при этом баланс предметной и метапредметной составляющей их содержания

Непосредственно из представленных трудовых действий и необходимых умений видно, что определенная часть напрямую связана с вопросами формирования и развития информационно-образовательной среды начальной школы и развития ИКТ-компетентности учителя начальной школы.

Подготовка студентов неязыковых факультетов вузов с учетом профессиональной направленности предполагает, что профессионально-ориентированное обучение иностранному языку включает следующие компоненты:

«1. Целевой – предполагает определение блока целей и задач обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов.

2. Мотивационный – связан с наличием потребности овладения иностранным языком, стремлением его совершенствовать, применять на практике.

3. Содержательный – предполагает отбор содержания учебного материала.

4. Процессуальный – предусматривает выбор методов, форм и средств обучения.

5. Контрольно-оценочный компонент связан с периодической проверкой хода педагогического процесса и оценкой его результатов» [1, С.27].

Принимая во внимание вышеизложенные соображения о целях обучения иностранному языку и мотивационных аспектах обучения в контексте нашего исследования кратко рассмотрим особенности содержательного, процессуального и контрольно-оценочного компонентов, то есть методические подходы к отбору содержания и организации обучения иностранным языкам при подготовке педагогов в рамках магистерской подготовки в области информатизации начального образования.

Учитывая универсальный, метапредметный характер изучения иностранного языка, необходимость интеграции иностранного языка в контекст будущей профессиональной деятельности педагога отбор содержания должен быть ориентирован на последние достижения в сфере образования, отражать ту

проблематику в сфере образования, которая непосредственно связана с профессиональными интересами обучающихся (информатизация образования) и предоставлять им возможность для дальнейшего профессионального роста.

В содержание обучения иностранному языку в рамках магистерской подготовки в области информатизации начального образования необходимо включить как общие компоненты:

- языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), правила его оформления и навыки оперирования им;
- комплекс специальных (речевых) умений, характеризующих уровень практического овладения иностранным языком как средством общения;
- учебные и адаптивные умения, рациональные приемы умственного труда, обеспечивающие культуру усвоения языка в учебных условиях и культуру общения с его носителями [13],

так и специфические:

- сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации, речевые действия и речевой материал, характерные для будущей или текущей педагогической деятельности студентов, сетевого профессионального общения;
- комплекс социокультурных знаний, включающих знание современных аспектов информационного образа жизни за рубежом и умение интерпретировать их с точки зрения собственного опыта; знание основных сведений о современном уровне развития информационных и коммуникационных технологий, сетевой культуры, достижениях в сфере образования и умение сопоставлять их с достижениями отечественной науки и культуры.

В процессе освоения содержания обучения студенты должны понимать диалогическую и монологическую речь в сфере бытовой и профессиональной педагогической коммуникации, использовать знания по иностранному языку в своей профессиональной деятельности, а именно читать и понимать (без словаря) содержание психолого-педагогических текстов, информационных и справочных материалов в сфере ИКТ. Особое место занимает обучение

информационному поиску и чтению научно-технических текстов в области информатизации общества и образования, а также в области киберпсихологии. В процессе подготовки к педагогической деятельности важным является развитие таких форм письменной речи, как реферирование и аннотирование, которые характеризуются активной информационно-поисковой деятельностью (в том числе сетевой), формируют навыки работы с языковыми средствами текста. Освоение комплекса социокультурных знаний призвано расширить общий, социальный и культурный кругозор студентов, стимулировать их познавательную активность, сформировать толерантное отношение к особенностям поведения (речевого и неречевого) представителей как своего социума, так и представителей иных культур.

Выбор методов обучения иностранному языку студентов магистратуры, будущих специалистов в сфере начального образования, должны быть ориентированы на активизацию познавательной деятельности студента, мотивировать его на саморазвитие, получение новых знаний, совершенствование профессиональных навыков, способствовать совершенствованию профессиональной языковой подготовки. Однако наряду с широко известным коммуникативным методом, ориентированным на общение в сфере профессиональной деятельности, специфика подготовки педагога диктует необходимость использования активных методов обучения. Поэтому более эффективное освоение иностранного языка можно обеспечить включением в методический инструментарий вузовского преподавателя метода проектов, учебно-ролевых игр, тестирования, дискуссий, устных и письменных презентаций [14]. Ведущими являются активные методы работы с учебным материалом и в учебной группе на основе моделирования условий профессиональной деятельности.

Особо можно выделить использование метода проектов, который может служить основой для интегративного обучения иностранному языку и профессиональным дисциплинам, что и дает возможность, в частности, оперативно применять полученные знания в рамках производственной

практики. Создаются условия для самостоятельного освоения профессиональных знаний на основе применения информационно-поисковых и исследовательских методов обучения. Кроме того, метод проектов позволяет организовать парную, групповую и коллективную работу студентов, что дает возможность студентам овладеть навыками применения этих организационных форм учебного процесса.

В качестве примера можно говорить о реализованных интегрированных проектах в области реферирования зарубежных источников в области киберпсихологии в рамках изучения иностранного языка и методологии информатизации образования.

Пристального внимания заслуживает и всё большее распространение игровых методов обучения. Значимые в контексте нашей работы профессионально-ориентированные учебно-ролевые игры также могут быть выстроены на интегративной основе и способствовать обобщению знаний по иностранному языку и профессиональным дисциплинам [15]. Сутью профессионально-ориентированной учебно-ролевой игры является игровая познавательная деятельность на основе отдельной ситуации профессиональной направленности или цепочки таких ситуаций, объединенных общим сценарием.

Реализация программы обучения иностранному языку предполагает и использование различных средств обучения, главным образом, для повышения эффективности усвоения учебного материала путем создания иноязычной среды общения. В работе [1, С.77] предложена классификация средств обучения иностранным языкам:

Лингвистические средства (языковые) – специально отобранные, предназначенные для обучения иностранным языкам, учебные материалы и единицы данного языка: словарь, учебная грамматика, правила, лингвистические значки и символы.

Методические средства (профессиональные понятия и термины, методические рекомендации, учебные пособия и материалы, а также компоненты их составляющие (упражнения, задания, алгоритмы и т.д.).

Технические средства (трансляторы лингводидактических материалов).

На взгляд автора, исключительно важным является применение при изучении иностранного языка средств обучения, основанных на использовании средств ИКТ, которые специалисты в сфере начального образования будут использовать в будущей педагогической деятельности и в рамках информационно-образовательной среды начальной школы. Это, прежде всего, электронные словари, системы машинного перевода и электронные образовательные ресурсы. В данном случае также возможны варианты интегрированного обучения, в частности с дисциплинами, связанными с освоением теории и методики раннего обучения информатике, изучением развивающих робототехнических комплексов и проектированием информационно-образовательной среды начальной школы.

На этапе оценки и контроля результатов обучения, его коррекции также значимым является применение средств диагностики результатов обучения, основанных на использовании ИКТ. Для реализации различных видов контроля могут использоваться собеседование, упражнения, тесты и тестовые задания, контрольные работы. Наиболее эффективной является тестовая форма контроля, использующая лингводидактические тесты для проверки языковых навыков и речевых умений, которые характеризуются надежностью и удобством пользования [16]. Использование наглядных автоматизированных тестовых систем, реализуемых в том числе и на мобильных платформах (типа Kahoot), способствует приобретению профессиональных навыков будущими педагогами в области организации, осуществления контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования.

Таким образом, для эффективного формирования профессиональных компетенций педагога при изучении иностранного языка в рамках магистерской подготовки в области информатизации начального образования необходима большая профессионализация изучаемого иностранного языка, развитие мотивации студентов, которая позволяет сделать иностранный язык

неотъемлемым элементом профессиональной и познавательной деятельности будущего педагога, развития межпредметных связей иностранного языка с другими учебными дисциплинами, активное применение средств обучения, основанных на использовании ИКТ и электронных образовательных ресурсов. Всё это позволит построить профессионально-ориентированный курс иностранного языка, нацеленного на формирование необходимого обществу нового типа педагога, готового к творчеству, созиданию и самообразованию, к активной социальной жизни в условиях информационного общества.

### Литература

- [1] Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орёл: ОГУ, 2005. 114 с.
- [2] Леденева А.В. Профессионально-квалификационный портрет магистранта /А.В. Леденева // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. 31 января 2015 г. Секция «Педагогика и психология». Белгород, 2015. Вып. 7–10. С. 78–81.
- [3] Федосов А.Ю. Подготовка педагогических кадров для начальной школы в области информатизации образования // Герценовские чтения. Начальное образование. 2012. Т. 3. № 2. С. 176-183.
- [4] Коряковцева Н.Ф. Актуальные вопросы непрерывного лингвистического образования в системе преемственных уровней подготовки по иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. № 782. С. 68-80.
- [5] Кушнарева Т.И. Межпредметные связи при обучении иностранным языкам в магистратуре неязыкового вуза // Казанский педагогический журнал. № 1 (120). ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», 2017. С. 98–100.
- [6] Чашко М.М. Особенности обучения иностранным языкам на уровне магистратуры // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 790. С. 104-113.
- [7] Ястребова Е.Б. Обеспечение преемственности в обучении иностранным языкам: бакалавриат – магистратура // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2015. № 725. С. 128-138.
- [8] Перфилова Г.В. Примерная программа по иностранным языкам для подготовки магистров (неязыковые вузы). М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. 50 с.
- [9] Яроцкая Л.В. Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз). М.: Триумф, 2016. 219 с.
- [10] Чикнаверова К.Г. Проблема отбора содержания обучения иностранным языкам в магистратуре неязыкового профиля // Высшее образование сегодня. 2017. № 4. С. 41-45.
- [11] Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования <http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25/117>
- [12] Реестр профессиональных стандартов. [http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT\\_ID=56367](http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=56367)
- [13] Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку. Пособие



для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.

[14] Карнаухова А.А. К вопросу об использовании газеты на занятиях по иностранному языку (на материале английского языка). В сборнике: Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования Материалы VI Всероссийской (с международным участием) научно-методической конференции. Российский государственный социальный университет, Факультет иностранных языков, Кафедра иностранных языков для неязыковых факультетов. Москва, 2012. С. 115-118.

[15] Кушнарева Т.И. Межпредметные связи при обучении иностранным языкам в магистратуре неязыкового вуза // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. 2016. Т. 2 (68). № 2-2. С. 214-218.

[16] Карнаухова А.А. Использование тестов на занятиях по иностранному языку. В сборнике: Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования Материалы VI Всероссийской (с международным участием) научно-методической конференции. Российский государственный социальный университет, Факультет иностранных языков, Кафедра иностранных языков для неязыковых факультетов.

**Карпова Наталия Львовна**

*ФГБНУ «Психологический институт РАО»,*

*г. Москва*

*[nlkarпова@mail.ru](mailto:nlkarпова@mail.ru)*

**Кузнецова Екатерина Николаевна**

*ГБУЗ «Центр патологии речи и нейрореабилитации ДЗМ»,*

*г. Москва*

*[pravnikilurii@gmail.com](mailto:pravnikilurii@gmail.com)*

**Поприк Юлия Богдановна**

*ГБОУ школа №1159,*

*г. Москва*

*[paprishka@rambler.ru](mailto:paprishka@rambler.ru)*

## **РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ**

**Аннотация:** в статье рассматриваются основные речевые нарушения у детей дошкольного и младшего школьного возраста и наследственные факторы. Анализируются традиционные формы привлечения родителей к коррекции речевых нарушений у детей и опыт работы разновозрастных групп заикающихся в системе семейной групповой логопсихотерапии (СГЛПТ) Ю.Б. Некрасовой - Н.Л. Карповой. Обсуждаются возможности использования принципов и методов СГЛПТ в активном включении в коррекционную работу родителей детей с различными речевыми нарушениями.

**Ключевые слова:** дети, речевые нарушения, коррекция, родители, семейная групповая логопсихотерапия.

В последние годы отмечается увеличение количества детей с нарушениями речевого развития. По данным отечественных источников, распространенность системных нарушений развития речи среди детей выросла с 10,7 % в 2004 г. до 37,5 % в 2016 г. [1].

Речь – основное средство общения, от которого во многом зависит социальное благополучие ребенка, подростка, взрослого, и любые нарушения речи в той или иной степени отрицательно влияют на психическое развитие ребенка, его эмоционально-волевую сферу, отражаются в его деятельности и поведении, вызывая специфические изменения и способствуя порой развитию отрицательных качеств характера.

Для каждого возраста приоритетны свои речевые расстройства, хотя строгой возрастной отнесенности не существует. Как отмечает Т.Г. Визель, существуют различные классификации нарушений речи: клиническая, педагогическая, клинико-психологическая, психолого-педагогическая, – при этом в нейропсихологии наиболее адекватной считается клиническая классификация, основанная на соотношении разных видов патологии с их мозговыми механизмами [2]. По клинической классификации речевых нарушений (М.Е. Хватцев, Ф.А. Рау, О.В. Правдина, С.С. Ляпидевский, Б.М. Гриншпун и др.) выделяются различные формы речевой патологии, в том числе у детей, каждая из которых имеет свою симптоматику и динамику проявлений. Это нарушения голоса (дисфония, афония), нарушения звукопроизношения (дислалия, ринолалия, дизартрия), нарушения темпа и плавности речи (брадилалия, тахилалия, баттаризм/парафразия, заикание и др.), нарушения письма и чтения (аграфия и дисграфия, алексия и дислексия), системные нарушения (афазия, алалия). В соответствии с особенностями нарушения для каждой формы разработаны приемы и методы коррекционно-логопедической работы.

Для комплектования специальных логопедических учреждений в настоящее время у нас в стране применяется психолого-педагогическая классификация речевых нарушений, разработанная Р.Е. Левиной [3]. Она основана на выделении признаков речевой недостаточности, важных для осуществления единого педагогического подхода: дефекты речи делятся на две группы по психолингвистическим критериям – нарушения языковых средств общения и нарушения в применении средств общения. К первой группе

относятся: фонетическое и фонетико-фонематическое недоразвитие, а также общее недоразвитие речи (ОНР). Ко второй группе относится заикание, где основой дефекта является нарушение коммуникативной функции речи при сохранении языковых средств общения. Также необходимо отметить, что совершенствование методов диагностики способствует возрастанию дифференциации речевых нарушений, которые, в основном, проявляются в детском возрасте.

Необходимо учитывать и психологических особенностей развития личности детей с речевыми нарушениями. Так, несмотря на различную природу дефектов при общем недоразвитии речи, у детей этой группы неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование и интеллектуальной, и аффективно-волевой сферы: в ряде случаев у них развиваются патологические качества личности, невротические черты характера. Реакцией на речевую недостаточность становится замкнутость, неуверенность в себе, напряженное состояние, обидчивость и т. д. Из-за боязни вызвать насмешку эти дети стараются обойти речевую трудность, отказываются от общения речью, охотнее используют жесты. Г.Х. Юсупова отмечает, что детям с общим недоразвитием речи свойственны заниженная самооценка, трудности вербального общения, тревожность, агрессивность [4]. Такие же особенности отмечаются в поведении заикающегося ребенка: проявление агрессивности, появление сорных слов, резкий отказ от речи и игр. И если в дошкольном возрасте наличие заикания у большинства детей не оказывает заметного влияния на его общение со сверстниками и близкими взрослыми, то поступление в школу для многих становится серьезным испытанием. Неадекватная самооценка, повышенная тревожность, низкая сформированность волевой регуляции деятельности и поведения увеличивают трудности в речевом общении, если не складываются отношения с педагогами и одноклассниками.

В младшем школьном возрасте успешному обучению препятствуют такие нарушения речи как дисграфия и дислексия. Различают несколько видов

дисграфии: артикулярно-акустическую, при которой наблюдаются нарушения звукопроизношения, фонематического восприятия и артикуляции; акустическую, для которой характерны проблемы с фонемным распознаванием; аграмматическую, обусловленную недостаточным развитием лексико-грамматической стороны речи; оптическую, указывающую на нарушения зрительно-пространственных представлений. Классификацию дислексии с учётом нарушенных операций процесса чтения разработала Р.И. Лалаева [5], выделив несколько вариантов и видов дислексии фонематической, семантической и аграмматической, а также дислексию тактильную, вызванную нарушением пространственных представлений.

На качестве письменной деятельности могут отражаться дефекты устной речи ребенка, трудности языкового анализа и речевого внимания и др. О.Б. Иншакова пишет: «Сегодня перед специалистами ставится задача, в которую включается комплексный анализ не только патогенетической структуры имеющегося у ребенка дефекта с учетом генетических и экзогенных факторов, но и особенностей его воспитания, обучения, взаимодействия в семье и ближайшем окружении с оценкой взаимодействия мать – ребенок, отец – ребенок, семья – ребенок. Такой подход позволяет осуществить правильный выбор наиболее эффективных коррекционных мероприятий и обосновать дифференцированные программы обучения» [6, с. 3].

Учеными доказано, что ряд речевых нарушений имеет наследственную природу. Имеются данные о том, что ринолалия, обусловленная расщелиной нёба, в 10–30% случаев может быть связана с наследственными факторами. Наследственная отягощенность среди заикающихся составляет 17,5%, при этом в этиологии заикания данный фактор присутствует зачастую в сочетании с другими дефектами речи (тахилалия, задержка речевого развития, дислалия), а также с вегетативной и эмоциональной неустойчивостью. Отмечается роль наследственности в возникновении нарушений письменной речи (дисграфии, дислексии): функциональная незрелость определенных областей мозга, участвующих в процессе овладения письменной речью, отмечается и у

родителей. Известно, что раннее становление речи, как и позднее (в 2-2,5 года), прослеживается в отдельных семьях на протяжении нескольких поколений, для которых средовые условия были одинаковыми. Задержка речи, то есть отсутствие нормальной речи у ребенка в возрасте 3-х лет наблюдается в 20,6% всех случаев позднего развития речи [7].

Однако наследственные факторы часто являются лишь предрасполагающими условиями, они могут реализоваться в речевую патологию под влиянием неблагоприятных воздействий, обычно выступая в сочетании с экзогенно-органическими и социальными. Ведущую роль в возникновении некоторых видов речевых расстройств наследственность может играть в сочетании с общими изменениями со стороны нервной системы. Эти речевые нарушения, наблюдаемые при хромосомных синдромах и наследственно-дегенеративных заболеваниях нервной системы, составляют особую группу так называемых вторичных речевых расстройств.

Дети с нарушением речи нуждаются в комплексной помощи специалистов, и на сегодняшний день накоплен достаточный научно-практический опыт по выявлению речевых нарушений, раскрыты особенности развития детей с речевой патологией. Но успех коррекционно-развивающей работы в значительной степени зависит от активного и грамотного участия родителей в данном процессе. С ребенком, имеющим речевые нарушения, необходимо заниматься не только в образовательных и лечебных учреждениях, но и дома, в кругу семьи, поскольку родители и родственники влияют на формирование и развитие не только личности ребенка, но и усвоение им языковых правил и речевого поведения. Чем младше ребенок, тем более активное участие в коррекционном процессе должны принимать родители.

Освещение практических вопросов применения психолого-педагогических приемов и методов работы с родителями детей с речевыми нарушениями приводится в работах Бачиной О.В., Перчаткиной Е.В., Степановой О.Л., Щедровой Е.А., Мамаевой В.В. и др. При этом специалисты отмечают особенности стилей воспитания в семьях, имеющих детей с

ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с нарушениями речи. Система семейных отношений – их проявления, стабильность и изменения – также оказывает воздействие на формирование, закрепление и развитие речевых нарушений у ребенка; отмечается устойчивая связь между отношением родителей к коррекционному процессу и результатом этого процесса.

Научно и практически обоснованным в преодолении речевых нарушений является современный комплексный психолого-педагогический подход. Его основные общие положения: организация медико-психолого-педагогической диагностики детей с речевыми нарушениями, обеспечение медикаментозного лечения по результатам обследования, организация психолого-педагогического процесса восстановления нарушенной речевой функции, создание условий для активного участия семьи в процессе восстановления и развития речевых и коммуникативных навыков. При этом специалисты (логопеды, нейропсихологи, психологи) отмечают, что многие родители начинают осознавать речевые проблемы своего сына или дочери только после длительной разъяснительной работы, и не всегда удается достичь их заинтересованности и активности в коррекции речевого развития ребенка.

Основным методом работы с родителями в дошкольных учреждениях является беседа, открытое занятие, различные опросы и родительские собрания. Также логопеды, педагоги и психологи проводят тематические праздники, круглые столы, мастер-классы, конкурсы для родителей с детьми с целью повысить заинтересованность и ответственность родителей в отношении формирования речи у детей, но активность старших при этом невелика. В школе, как правило, специальных мероприятий для родителей с детьми, имеющими речевые нарушения, не организуется. Педагог-логопед проводит в начале и в конце года диагностику всех учащихся младших классов и занимается в течение года с небольшой группой детей (10-12 человек по направлению комиссии), имеющих нарушения письма и чтения, а родителям остальных проблемных детей советуют обращаться в речевые центры, в большинстве из которых занятия проводятся только с детьми, а родителям

даются консультации по запросу, не включая их в сам процесс восстановления речи у ребенка.

Примером комплексного подхода с участием родственников в преодолении одного из распространенных речевых нарушений – заикания (им страдают 2,5-3,5% детей и взрослых) – является система семейной групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой - Н.Л. Карповой. В своей основе эта система опирается на формирование здоровой личности, которая служит фундаментом для восстановления полноценного речевого общения [8; 9; 10; 11]. Поскольку заикание располагает мощной поддерживающей системой, захватывающей как саму личность, так и ее ближайшее окружение (прежде всего родителей, родственников, супругов), необходима коррекция и их речевого поведения, поэтому особенно важно, чтобы курс восстановления нарушенного речевого общения заикающиеся проходили вместе с родителями, родственниками.

Система семейной групповой логопсихотерапии для заикающихся детей, подростков и взрослых 7-45 лет [8; 11] с конца 1980-х годов развивается на основе метода групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой [9], а с 2001 года она адаптирована и для заикающихся дошкольников. Данная система выступает как сложное единство педагогики, психологии, логопедии и немедицинской психотерапии и отличается тем, что весь комплекс работы по социореабилитации человека с нарушенной речевой коммуникацией проводит один специалист – *семейный логопсихотерапевт*, что во многом меняет стиль и тип профессионального видения реальности. Значимость включения в процесс социореабилитации на всех его этапах родителей и родственников заикающихся обусловлена тем, что семья не просто воспитывает ребенка, не только существенно предопределяет развитие его интересов и способностей, но и закладывает некую «модель» будущей жизни. Глубокое мотивационно-личностное «погружение» членов семей пациентов в происходящее лечение является важнейшим условием действительного выхода из логоневроза как системного нарушения не только речи, общения, но и личности [8, с. 15].



Проблема отношения к дефекту была проанализирована нами в 1988-1997 гг. на материале детско-родительских отношений в семьях пациентов, страдающих заиканием. Проведенные исследования выявили различные виды дисгармонии этих отношений: 1). Отношение к заикающемуся как к «неполноценному» (чаще это проявляется со стороны отцов и старших братьев). 2). Преувеличение значимости дефекта, излишняя фиксация на нем, сверхзаботливое отношение к ребенку, гиперопека, что фактически создает культ болезни и провоцирует роль «больного» ребенка. 3). Противоположное предыдущему – преуменьшение значимости дефекта: родители считают, что дефект можно быстро устранить, если повысить требовательность, заставить ребенка более эффективно «работать над собой». На практике такой стиль отношения создает «давящую», контрольно-регламентирующую атмосферу в семье, что увеличивает тревожность ребенка, его неуверенность в себе и в еще большей степени блокирует развитие речевой функции. 4). «Требовательная» форма отношений в семье, когда делается излишний акцент на достижении ребенком успеха (в разных видах деятельности), что ведет к постоянно повышенному напряжению и как возможное следствие этого – «уходу в заикание» в качестве оправдания и самооправдания своего неуспеха [там же, с. 49-51]. Отметим, что наши исследования подтверждают выводы А.С. Спиваковской и А.И. Захарова относительно семей с детьми, страдающими различными неврозами.

Более поздние исследования (Лотоцкая, 2004; Волкова, 2005), выявили еще некоторые тенденции в детско-родительских отношениях, способствующих появлению, закреплению и поддержанию речевого дефекта: 1) сверхопека матери вплоть до стремления принять на себя речевые функции ребенка, что вызывает фиксацию на дефекте и культ болезни; 2) авторитарный стиль родительских отношений, блокирующий речевую функцию ребенка и провоцирующий его защитные реакции вплоть до избегания общения; 3) заниженная оценка собственного ребенка, вытеснение его из сферы личностной проблематики, что ведет к снижению ценности общения в целом, а заикание

может стать способом привлечения к себе внимания родителей; 4) общая депрессивная обстановка, повышенное чувство вины, эмоциональная напряженность детей и родителей, что ведет к повышенной сензитивности и чувству неполноценности [11, с. 116].

Наблюдения за участниками разновозрастных логопсихотерапевтических групп и анализ материалов подготовительного этапа показывают, что в возникновении и закреплении заикания значение имеют некоторые личностные и речевые особенности родителей: недостаточная общительность, интровертированность, повышенная тревожность, сбивчивая или скандированная речь и т.д. Полученные данные позволяют говорить о существовании особых психологических механизмах возникновения, закрепления и развития заикания как трансляции патологических поведенческих структур от родителей к детям.

Для более эффективного решения всех вышеназванных проблем работа с семьей в группах семейной логопсихотерапии базируется на принципах общечеловеческой значимости процесса социореабилитации, нравственно-психологического подхода к проблеме норма-патология, единства психолого-педагогических и психотерапевтических воздействий, организации разновозрастного психотерапевтического коллектива, в котором родители активно и равноправно участвуют в коррекционном процессе [10]. Данный опыт может служить моделью организации процесса социореабилитации для других психофизиологических, личностных и речевых нарушений у детей, подростков и взрослых.

Как было сказано выше, с 2001 года система семейной групповой логопсихотерапии была адаптирована к дошкольному возрасту сотрудниками Таганрогского МДОУ д/с «Здоровый ребенок» Н.В. Глуховой, И.В. Янченко и А.Ю. Кругликовой. В результате исследования была разработана программа, представляющая собой модель комплексного личностно-направленного и семейно-ориентированного подхода к восстановлению речи у детей посредством использования комбинированных методов и приёмов, сочетающих

логопедическое, психолого-педагогическое и психокоррекционное воздействия (Глухова, 2005). Данная программа в рамках коррекционной группы ДОУ для заикающихся дошкольников также решает следующие задачи в работе с их родителями: а) осознание родителями причин, вызывающих проблемы личностного развития ребенка и своей роли в избавлении его от речевого нарушения; б) улучшение понимания родителями детей, их речевого поведения и личностного развития; в) обретение веры в способности и возможности ребенка преодолеть речевое нарушение; г) улучшение детско-родительских и коммуникативных отношений в семье на основе полноценного диалогического взаимодействия; д) осознание родителями собственной самооценки и уважение к своим личностным и творческим потребностям [11, с. 128].

Как отмечают авторы, можно говорить о следующих особенностях системы семейной групповой логопсихотерапии для заикающихся дошкольников в условиях детского сада:

1. Личностно-ориентированная направленность коррекционного процесса предполагает восстановление полноценной речи у ребенка не самой по себе, а в процессе формирования речевого общения. Основная задача логопсихотерапевтического процесса – становление творческой целостной личности ребенка, гармонизация ее отношений с окружающим миром и, прежде всего, с ближайшим окружением в семье. В основе такого подхода – представление о заикании не просто как о нарушении темпа, ритма и плавности речи, принятого в дефектологии, а как о сложном психофизиологическом напряженном состоянии, которое проявляется в речевых сбоях в ситуациях значимого общения.

2. Система семейной групповой логопсихотерапии предполагает взаимопроникновение логопедического и психокоррекционного воздействий. В её рамках используются комбинированные методы и приёмы. Их особенность заключается во введении любых видов функциональных тренировок речи и голоса в общее психокоррекционное содержание работы. Таким образом, можно говорить о применении собственно логопсихотерапевтических

технологий формирования плавной речи у заикающихся детей дошкольного возраста.

3. Организация логопсихотерапевтического процесса происходит на основе диалогического взаимодействия детей и педагогов, детей и родителей, родителей и педагогов, что требует активного участия вместе с детьми их ближайших родственников. «Погружение» всех членов семьи одновременно в единый логопсихотерапевтический процесс позволяет ввести всю семью в единый речевой режим, единое «смысловое поле» и единую (близкую) динамику состояний.

4. Выстраивание коррекционного процесса происходит на фоне вызывания, усиления и закрепления саногенных (положительных, оздоравливающих, по Ю.М. Орлову) психических состояний (прежде всего значимых психических состояний успеха), обуславливающих эффективность речевого и личностного развития ребёнка. Вызывание ситуации «успеха» во всех формах работы с детьми и их родителями способствует повышению у них чувства уверенности в себе, своих силах и ведёт к правильному речевому поведению у родителей и уменьшению запинок у детей.

5. Эффективность реализации данной системы возможна только при активном взаимодействии семьи и всего педагогического коллектива группы (логопеда, психолога, воспитателей, музыкального руководителя, младшего воспитателя) и соблюдении всеми специалистами единства психолого-педагогических требований к целостному коррекционному процессу [там же, с. 132-133].

С использованием опыта разновозрастных групп семейной логопсихотерапии и адаптации данной системы для заикающихся дошкольников к условиям детского сада нашей коллегой – самарским педагогом-логопедом Е.А. Соколовой с 2009 года начали проводиться занятия с младшими школьниками, имеющими трудности усвоения письменной речи. Работая в общеобразовательной школе, она отмечает резкое увеличение детей с проблемами психического развития, интеллектуального и речевого. Это ставит

перед школой задачи стать учреждением не только обучающим, воспитывающим и развивающим, но и психокоррекционным, и оздоровительным. Число учащихся начальных классов, не справляющихся с требованиями стандартной школьной программы, за последние 20 лет возросло в 2-2,5 раза, достигнув 30%. Трудности усвоения письменной речи испытывают примерно 10-15% от общего числа учеников в классе, при этом самый значительный процент составляют учащиеся с нарушениями письменной (дисграфия – 30%, дислексия – 11,5%) и устной речи (13,5%) [там же, с. 299].

Е.А. Соколовой разработана экспериментальная программа «Психолого-педагогическое сопровождение формирования коммуникативных общеучебных действий у младших школьников с трудностями усвоения письменной речи во внеучебной деятельности», где используется ряд принципов, приемов и методов системы семейной групповой логопсихотерапии применительно к детям и их родителям в условиях начальной школы. Данная программа дополняет существующие программы коррекции письменной речи, проводимые учителем-логопедом, а также индивидуальные программы развития младших школьников с речевыми проблемами, реализуемые учителями начальных классов.

Особенностью вышеназванной программы является:

1). Личностно-ориентированный коррекционно-развивающий процесс, предполагающий восстановление полноценной устной и письменной речи у ребенка на основе развития базовых компонентов его личности, что способствует формированию полноценной речевой и учебной деятельности.

2). Взаимопроникновение логопедического, педагогического и психокоррекционного воздействий, которые реализуются в особых логопсихотерапевтических технологиях (комбинированных методах и приемах) формирования коммуникативных общеучебных действий у детей младшего школьного возраста.

3). Активное вовлечение в процесс восстановления и развития коммуникативных учебных действий членов семей учащихся, имеющих трудности усвоения письменной речи.

4). Формирование ценностного отношения к письменной речи у детей осуществляется через повышения значимости письменной речи у членов семьи.

5). Выстраивание процесса восстановления и развития коммуникативных общеучебных действий у детей происходит на фоне вызывания, усиления и закрепления положительных, оздоравливающих психических состояний, обуславливающих эффективность речевого и личностного развития ребенка. Создание ситуации «успеха» во всех формах работы с детьми и их родителями способствует повышению у них чувства уверенности в себе, своих силах и ведет к правильному речевому поведению у родителей и уменьшению ошибок у детей.

6). Комплектация группы происходит по разновозрастному принципу, который является одним из основных в системе семейной групповой логопсихотерапии [там же, с. 301].

Многолетний успешный опыт работы с заикающимися и их окружением в нескольких центрах – в Москве, Таганроге, Самаре и Самарской области, Владивостоке, Саратове – показывает, что активное участие родителей в процессе работы по восстановлению и развитию навыков речевого общения способствует формированию здоровой, коммуникативно состоятельной личности и улучшению детско-родительских отношений. Практика использования принципов, приемов и методов семейной групповой логопсихотерапии в коррекции нарушений письменной речи у младших школьников также убеждает в возможности применения данной системы и к другим речевым нарушениям. В свою очередь это ставит новые, более сложные комплексные задачи в подготовке современного педагога, психолога и специалиста-дефектолога для современных детей.

- [1] Бенилова С.Ю. Детский аутизм и системные нарушения речи: особенности и принципы дифференциальной диагностики // Специальное образование. 2017. № 3 с. 44-58.
- [2] Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов. М.: Аст.Астрель, 2005. 384 с.
- [3] Левина Р.Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей // Специальная школа. 1967. Вып. 2 (122). С. 121-130.
- [4] Юсупова Г. Х. Особенности личностного развития дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2003.
- [5] Лалаева Р.И. Нарушения письменной речи // Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой. 5е изд., перераб. и доп. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 703с.
- [6] Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / Под общ. ред. Иншаковой О.Б. М.: Московский психолого-социальный институт, 2001.
- [7] Чурилова Т.М. Роль наследственного фактора в формировании нарушений речи. Речевые расстройства наследственного генеза. Электронный ресурс: <https://docplayer.ru/39972563-Тема-8-rol-nasledstvennogo-faktora-v-formirovanii-narusheniy-rechi-rechevye-rasstroystva-nasledstvennogo-geneza.html> (дата обращения: 15.03.2019)
- [8] Карпова Н. Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии: учебное пособие. 2-е изд. испр. и доп. М.: МПСИ: Флинта, 2003. 200 с.
- [9] Некрасова Ю.Б. Психологические основы процесса социореабилитации заикающихся. Автореф. дисс. в форме науч. докл. докт. психол. наук. М., 1992.
- [10] Некрасова Ю.Б., Бодалев А.А., Карпова Н.Л., Суворов А.А., Чудновский В.И. Разработка новых путей социореабилитации людей с различными формами нарушенного общения // Вестник РГНФ, 1996, № 3. с. 199-206.
- [11] Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. СПб.: Нестор-История, 2011. 328 с.

*Кипяткова Оксана Сергеевна*

*Ярославский государственный педагогический университет*

*им. К.Д. Ушинского,*

*г. Ярославль*

*kipyatковаoksana@mail.ru*

## **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МАТЕМАТИКА КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ**

**Аннотация:** рассмотрен один из методов преподавания и изучения математики, с помощью которых может быть реализован популярный (или даже общепризнанный) принцип фундаментальности математического образования – использование экспериментальной математики. Данный способ проиллюстрирован примерами, относящимися к фундаментализации математического образования при обучении будущих учителей начальных классов.

**Ключевые слова:** принцип фундаментальности, экспериментальная математика.

**Постановка задачи.** В данной статье продолжается развитие идеи, сформулированной и описанной в работе [1]. Несмотря на признание ведущей роли популярной на сегодняшний день идеи фундаментализации образования, это отнюдь не снимает вопроса о том, какими способами следует реализовывать этот принцип в условиях различных модификаций математического образования. Очевидно, что наполнение обсуждаемого принципа должно сильно зависеть от того, кого мы готовим. В связи с этим встают два вопроса. Каковы общие методы реализации принципа фундаментальности математического образования? Чем следует руководствоваться при конструировании процесса реализации принципа



фундаментальности применительно к конкретной модификации математического образования?

В настоящее время математика предстает как наука теоретическая или даже *чисто* теоретическая. На самом же деле изначально она была экспериментальной и никогда полностью не теряла своего экспериментального начала. Дж. фон Нейманом была выражена одна из мыслей, которая состоит в том, что существует два типа движущих идей современной математики: идеи естественнонаучного, эмпирического происхождения и теоретические идеи, появившиеся внутри математики. Кратко говоря, «двойкий лик – подлинное лицо математики, и я не верю, что природу математического мышления можно было бы рассматривать с какой-нибудь единой упрощенной точки зрения, не принося при этом в жертву самую сущность» [2]. М. В. Шабанова, А. В. Ястребов указывают на то, что целесообразно моделировать в учебном процессе эмпирико-теоретический дуализм математики [3].

Очень часто этот эмпирико-теоретический дуализм принимает форму экспериментально-теоретического дуализма: эксперимент всегда планируется на основе теоретических знаний, имеющийся на данный момент; любой результат эксперимента должен иметь теоретическое объяснение. В математике это, как правило, дедуктивное доказательство.

С одной стороны, фундаментализация – это прирост теоретических знаний об изучаемом объекте. С другой стороны, – эксперимент, наблюдение и т. п. относится к области эмпирического знания. Возникает кажущееся противоречие. Эмпирический компонент якобы способствует фундаментализации. Противоречие является кажущимся потому, что речь идет не о фундаментализация математики, а фундаментализации учебного курса математики. Действительно, посредством экспериментов студент приобщается к экспериментальному началу математики, следовательно, он начинает ее лучше, глубже, разностороннее изучать, чем это могло бы быть без использования эксперимента.

Хорошо известно, что математика, как и всякая наука, имеет двойственную природу. С одной стороны, она представляет собой деятельность по получению нового знания в своей специфической области, а с другой стороны, она является суммой знаний, накопленных к данному моменту [4]. Из этого следует, что в процессе преподавания математики на всех уровнях целесообразно добиваться от студентов как усвоения математических фактов, так и овладения исследовательскими умениями в области математики, причем то и другое должно происходить одновременно и в равной мере. Более того в настоящее время экспериментальное начало усилилось благодаря изобретению «интерактивных математических сред» (называемыми также интерактивными геометрическими средами, системами динамической геометрии, системами динамической математики) и возможности личного экспериментирования с математическими объектами. Экспериментирование очень сильно стимулирует именно деятельностный компонент математики потому, что заставляет студента выполнять некоторые действия присущие математику–исследователю.

В рамках этой статьи рассмотрим один из методов, описанных в работе [1, с. 87]. Конкретно, мы покажем, что использование экспериментальной математики в процессе преподавания и изучения может быть использовано для повышения фундаментальности курса математики.

**О термине «экспериментальная математика».** Первое упоминание этого термина принадлежит российскому ученому-математику Н. Н. Красовскому. Впервые он был произнесен на открытии Уральского научного центра АН СССР. Данный термин Н. Н. Красовский трактует следующим образом: «...обращусь непосредственно к тому, что сегодня представляется мне одним из главных вехий математической науки, - к экспериментальной математике. Что я имею в виду? Прежде всего веру в компьютерный эксперимент. Подчеркиваю – *веру*. <...> А что значит «вера»? Просто идеалистически уповать на веру – этого мало. Имеется в виду вера как категория, определяющая действие. А именно, пусть имеется какая-то реальная содержательная задача. Опираясь на раскованную интуицию и притом на

аккуратную логику, абстрактные знания, особенно в области математики, и привлекая «поисковый» вычислительный эксперимент, стараемся осмыслить задачу и построить для нее математическую модель, работа с которой будет возможна на базе математики как таковой и одновременно на базе доступных информационных технологий. А затем обязательно – проверка адекватности абстрактного и симулированного на компьютере решения по отношению к исходной реальной проблеме. И вера в успех!» [5, с. 8]

В настоящее время экспериментальная математика выступает как раздел математической науки, специфика которого состоит в широком использовании возможностей компьютерной техники для постановки задач, получения и верификации гипотез, проведения компьютерных доказательств, визуализации математических фактов [6]. Технической основой компьютерных экспериментов выступают ИМС. Сравнительный анализ возможностей различных интерактивных математических сред был проведен в диссертации Т. С. Шириковой в главе 1 [7, с. 62–74]. Аргументы, выдвинутые ей об обосновании выбора интерактивной математической среды *GeoGebra* представляются нам вескими и убедительными.

*GeoGebra* – это динамическая математическая программа, которая объединяет геометрию, алгебру и исчисления [8]. В настоящее время *GeoGebra* является простым и понятным в овладении современным математическим инструментом, помогающим организовывать экспериментальную, творческую и исследовательскую работу.

Покажем на конкретных примерах возможности применения экспериментальной математики как способа фундаментализации курса «Математика» для профиля «Начальное образование». Сделаем это посредством систем задач.

Нижеследующая задача относится к теме «Преобразование геометрических фигур: осевая и центральная симметрия, поворот» в разделе «Элементы геометрии» и предлагается студентам на занятиях по математике. Она имеет *многоступенчатую* ориентацию:

- 1) является задачей на сообщение и усвоение математического материала;
- 2) направлена на освоение интерактивной математической среды GeoGebra;
- 3) может быть дидактически обработана для последующего применения в начальной школе;
- 4) выполняет пропедевтическую функцию по отношению к будущему курсу «Методика преподавания математики в начальной школе».

**Задача 1.1.** Постройте следующие фигуры: равносторонний треугольник; равнобедренный треугольник, не являющийся равносторонним; треугольник общего вида; квадрат; ромб, не являющийся квадратом; прямоугольник общего вида; параллелограмм общего вида; равнобедренную трапецию; трапеция общего вида; правильный пятиугольник; пятиугольник общего вида; правильный шестиугольник; окружность; угол; прямую; отрезок.

Ответьте на вопросы:

- а) Какие из данных фигур имеют ось симметрии?
- б) Сколько осей симметрии имеют осесимметричные фигуры?
- в) Сколько осей симметрии имеют правильные фигуры?
- г) Какие из фигур имеют центр симметрии?
- д) Какие из фигур являются центральносимметричными и осесимметричными?

В результате выполнения данного задания студенты приходят к следующему выводу.

*Фигуры, обладающие центральной симметрией:* квадрат; ромб, не являющийся квадратом; параллелограмм общего вида; прямоугольник общего вида; правильный шестиугольник; окружность; прямая; отрезок.

*Фигуры, обладающие осевой симметрией с указанием количества этих осей:* равносторонний треугольник (3); равнобедренный треугольник, не являющийся равносторонним (1); квадрат (4); ромб, не являющийся квадратом (2); прямоугольник общего вида (2); равнобедренная трапеция (1); правильный

пятиугольник (5); правильный шестиугольник (6); окружность ( $\infty$ ); угол (1); прямая ( $\infty$ ); отрезок (2).

*Фигуры, имеющие оба типа симметрии:* квадрат; ромб, не являющийся квадратом; прямоугольник общего вида; правильный шестиугольник; окружность; прямая; отрезок.

Проведенный анализ полученных результатов позволяет студентам выдвинуть различные гипотезы. Например, они могут выдвинуть гипотезу о количестве осей симметрии правильного  $n$ -угольника.

Интересное наблюдение состоит в том, чем больше требований наложено на фигуру, тем короче список фигур, удовлетворяющих им. А повод для выдвижения гипотез это есть ничто иное как фундаментальность.

Представленные ниже задачи 1.2 и 1.3 подразумевают дополнительные исследования, которые могут быть осуществлены с помощью интерактивной математической среды GeoGebra.

**Задача 1.2.** Постройте на полотне GeoGebra любую геометрическую фигуру и с помощью инструмента «Отражение относительно прямой» отразите его относительно некоторой прямой. Рассмотрите различные варианты расположения объектов и прямой на плоскости.

**Задача 1.3.** Постройте на полотне GeoGebra любую геометрическую фигуру с помощью инструмента «Отражение относительно точки» отразите его относительно некоторой точки. Рассмотрите различные варианты расположения объектов и точки на плоскости.

*Примечание:* первоначально студентам можно предложить рассмотреть в качестве геометрической фигуры – отрезок, а далее уже рассматривать более сложные фигуры.

**Задача 1.4.** С помощью инструментов «Поворот вокруг точки» создайте аналогичный рисунок. Напишите алгоритм создания рисунка (рис.1).

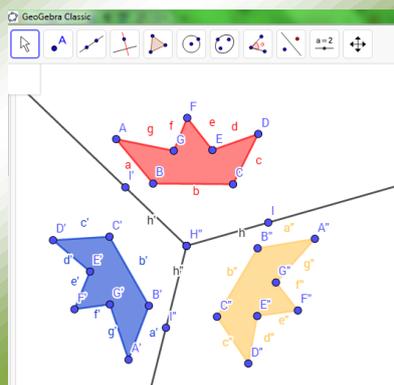


Рис.1 Ограничение набора инструментов

При решении конструктивных задач по математике используют различные наборы инструментов. Наиболее употребительными являются циркуль и линейка (односторонняя). Расширенными наборами могут служить циркуль и двусторонняя линейка (с параллельными краями); циркуль, линейка (односторонняя) и шаблон прямого угла. Ограниченным набором инструментов служит одна двусторонняя линейка. На этом фоне при работе с ИМС GeoGebra естественно строить чертежи с ограниченным набором инструментов. Ниже продемонстрируем серию взаимосвязанных задач на построение.

**Задача 2.1.** С помощью конструктивных инструментов GeoGebra: «Точка», «Прямая», «Пересечение», «Циркуль» постройте прямую  $AB$  и через точку  $C$ , не лежащую на этой прямой, проведите прямую параллельную  $AB$ . Нельзя ли уменьшить количество шагов при построении?

**Задача 2.2.** Добавьте новый инструмент «Параллельная прямая», замените им на панели инструментов инструмент «Циркуль». Теперь у вас снова только *четыре инструмента*.

С помощью такого набора инструментов постройте:

- 1) прямую параллельную двум параллельным прямым и проходящую через точку, лежащую между этими прямыми;
- 2) прямую параллельную двум параллельным прямым и проходящую через точку, не лежащую между этими прямыми.

**Задача 2.3.** С помощью этих же *четырёх инструментов* (Задача 2.2) постройте параллелограмм по трем вершинам.

**Задача 2.4.** Добавьте новый инструмент «Отрезок». Теперь у вас есть *пять инструментов*: «Точка», «Прямая», «Отрезок», «Пересечение», «Параллельная прямая». С помощью этих инструментов постройте середину произвольного отрезка.

**Задача 2.5.** Постройте произвольный угол и отметьте точку внутри него. Постройте через эту точку прямую так, чтобы отрезок между сторонами угла делился в этой точке пополам. Используйте только следующие инструменты GeoGebra: «Точка», «Прямая», «Луч», «Пересечение», «Параллельная прямая», «Циркуль», «Отношение объектов». С помощью инструмента «Отношение объектов» проверьте свой ответ.

**Задача 2.6.** Постройте произвольный угол и отметьте точку вне его. Постройте через эту точку прямую так, чтобы ее отрезок, заключенный между сторонами угла, равнялся отрезку от этой точки до ближайшей стороны угла. Используйте только следующие инструменты GeoGebra: «Точка», «Прямая», «Луч», «Пересечение», «Параллельная прямая», «Расстояние или длина». С помощью инструмента «Расстояние или длина» проверьте свой ответ.

Итак, на конкретных примерах мы показали возможности применения экспериментальной математики при обучении математике будущих учителей начальных классов. Таким образом, освоение экспериментальной математики оказывается новым этапом постижения ее сущности более глубоким, чем традиционное восприятие математики как науки теоретической.

### Литература

[1] Кипяткова, О.С. Укрупненные дидактические единицы как средство реализации принципа фундаментальности в обучении математике / О.С. Кипяткова, А.В. Ястребов // Ярославский педагогический вестник. 2018. №3. С. 86–93.

[2] Нейман, Дж. фон. Математик / Дж. фон Нейман // Природа. – 1983. – № 2. – С. 88–95.

[3] Шабанова, М.В. Экспериментальная математика в школе. Исследовательское обучение: коллективная монография / М. В. Шабанова, Р.П. Овчинникова, А.В. Ястребов и др. – М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2016. – 300 с. doi: 10.17513/np.141.

[4] Наука // Большая Советская Энциклопедия: Т.17. – М.: Советская Энциклопедия, 1974. – С. 323–330.

[5] Красовский, Н. Н. Размышления о математическом образовании / Н.Н. Красовский // Известия Уральского университета. – 2003. – №27. – Серия «Проблемы образования, науки и культуры». Вып. 14. – С. 5–12.

[6] Шабанова, М.В Экспериментальная математика как содержательно-методическая линия школьного курса математики / М.В. Шабанова, А.В. Ястребов, О.Л. Безумова, С. Н. Котова // Труды международной научной конференции 28 сентября – 2 октября 2015, Армения, Горис, Москва, РУДН. Том 1: «Образование, наука и экономика в вузах и школах. Интеграция в международное образовательное пространство». – Ер.: Астхик Гратун Ереван, 2015. – С. 395–399.

[7] Ширикова, Т.С. Методика обучения учащихся основной школы доказательству теорем при изучении геометрии с использованием geogebra: дисс. кан. пед. наук / Т.С. Ширикова. – Ярославль, 2014. – 250 с.

[8] Официальный сайт GeoGebra / URL: <https://wiki.geogebra.org/ru/Руководство>, (дата обращения: 3.02.2019).



*Козина Елена Федоровна*

*Московский городской педагогический университет,*

*г. Москва*

*108219@mail.ru*

## **ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК ПАНАЦЕЯ НАЧАЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:** в статье поднята проблема тиражирования в последнее время игровых технологий как наиболее эффективных (нередко единственных) в экообразовании для устойчивого развития детей дошкольного и младшего школьного возраста; рассмотрено многообразие экологических игр и целесообразность их чередования с иными приемами экороботы.

**Ключевые слова:** экологическое образование в интересах устойчивого развития, геймификация, игра, игровая технология.

Одним из наиболее актуальных направлений развития современной методики ознакомления детей до- / дошкольного и младшего школьного возраста с окружающим миром, наряду с гуманизацией, гуманитаризацией и поликультурностью, интеграцией и дифференциацией, стандартизацией и вариативностью, технологизацией, психологизацией и др., является экологизация образования. Ее популярность обусловлена изначально хорошей методической базой, сформированной в рамках реализации природоохранной идеи в процессе преподавания «Природоведения (естествознания)». На современной начальной образовательной ступени экологизация происходит по разным терминологически маркированным направлениям (рис.1 [1, с.161]), нацеленным в свете системно-деятельностного и компетентностного подходов на формирование у ребенка разнообразными доступными способами экокультуры / экокомпетентности (рис.2 [1, с.164]). Эффективность последнего напрямую зависит от целенаправленного создания специальной экосреды

посредством: 1) профилирования образовательных учреждений, предполагающего включение всего учебного заведения в единую систему работы по охране природы (поливариативная модель), – ДОУ / школы с углубленным изучением экологии («экологичные» «зеленые школы», чей рейтинг впервые был составлен в 2016 г., удовлетворяющие требованиям качественного экопросвещения, рационального энерго- и водосбережения, утилизации мусора, наличия комнатных растений и зеленых территорий, экоуборки), экошколы по европейскому образцу («Green School Bali», «Watkinson School», «APAP OpenSchool» и др., где приоритетным является не только воспитание эколдеров будущего, экологическая исследовательская деятельность детей всех возрастов, но и создание особой природосообразной среды, основанной на канонах экодизайна); 2) организации предметных классов с экологическим, биолого-экологическим уклоном («Киприда», Щелковская гимназия); 3) включение в учебный план экурсов, в содержание базовых дисциплин «Окружающий мир», ОБЖ и т.д. – дополнительных эковопросов (рис.3 [1, с.171], рис.4 [2, с.402]); 4) в системе дополнительного образования – функционирования детских эколого-биологических / эколого-просветительских, учебных центров в очном и заочном формате (Еcobiocentre), с 1990-х гг. ежегодного проведения Летних и всесезонных экошкол, позволяющих воспитанникам во время каникул получить углубленные знания в выбранной научной области; 4) создания экологических сетевых, в т.ч. Internet-сообществ, реализующих международные программы, направленные на «образование для устойчивого развития», экопросвещение и воспитание экологического сознания молодого поколения (программы «Clean up the world», «Проект Земля», «Школ дружбы Life-Link», призванные сплотить детей всей планеты под эгидой «Забота о себе – забота об окружающих – забота о природе») и т.п.[3, с.39-40].

Вместе с тем глобальное изменение ориентиров современной экологии [с природоохранного на коэволюционный, с натуросистемного на социально-/антропоэкологический, с обще идентификационно-оценочного (модель

фиксирования «что это? что произошло?») на рефлексивный проблемно-проектировочный («почему произошло?», «как быть?», «что могу сделать я?») обусловило изменение образования, в т.ч. экологического, в сторону устойчивого развития.

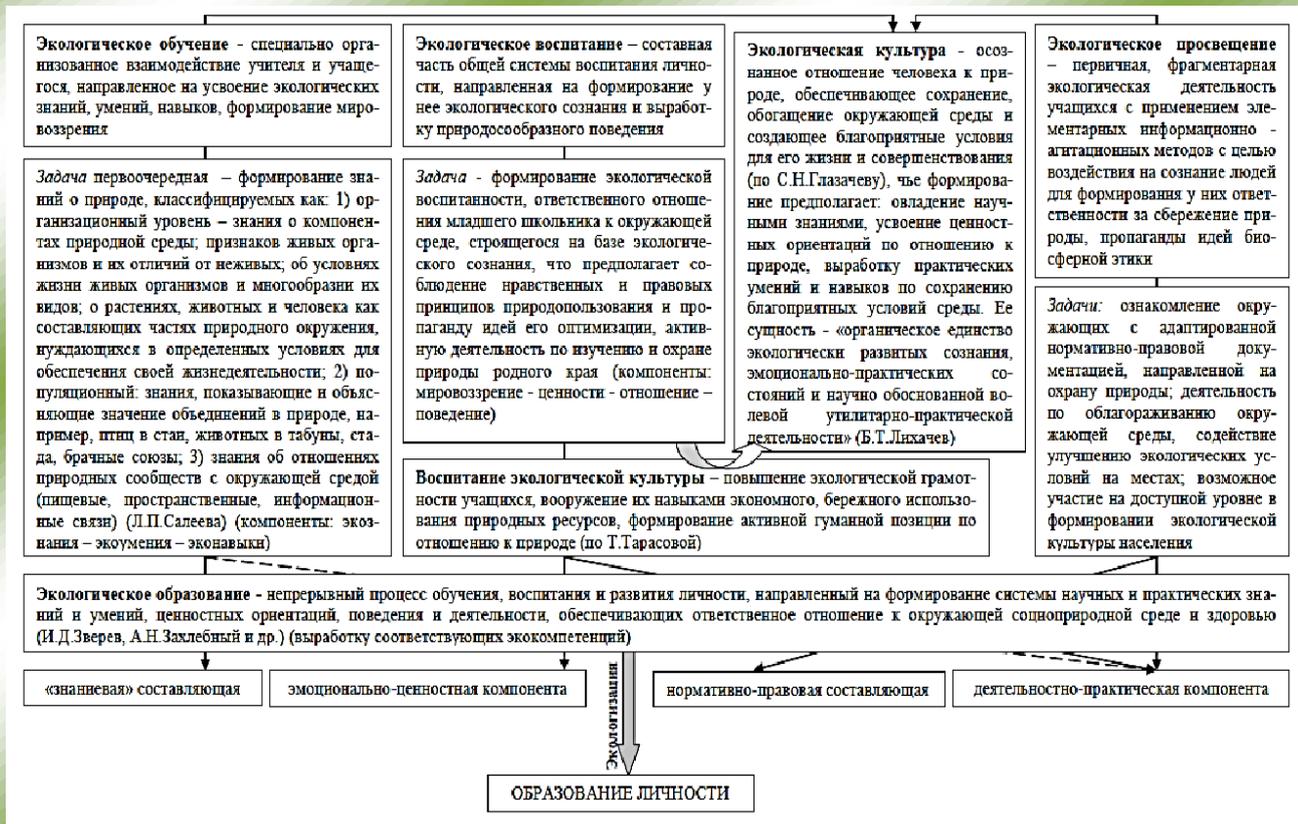
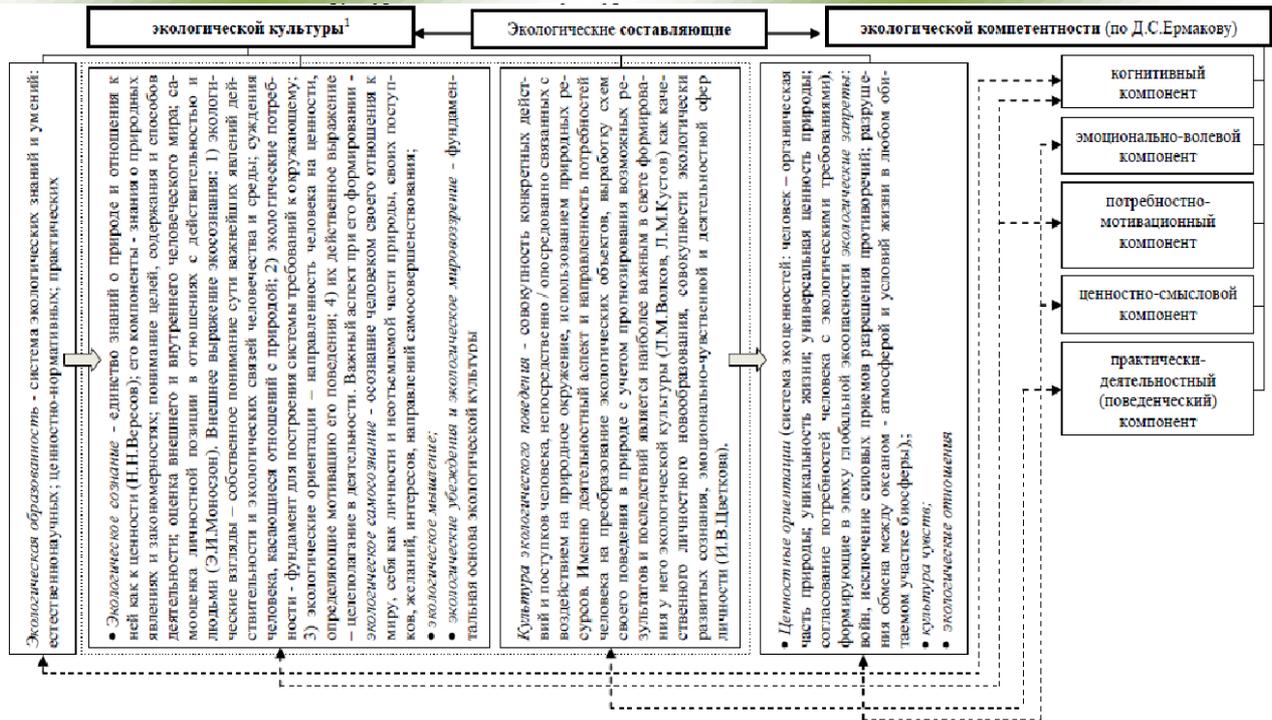
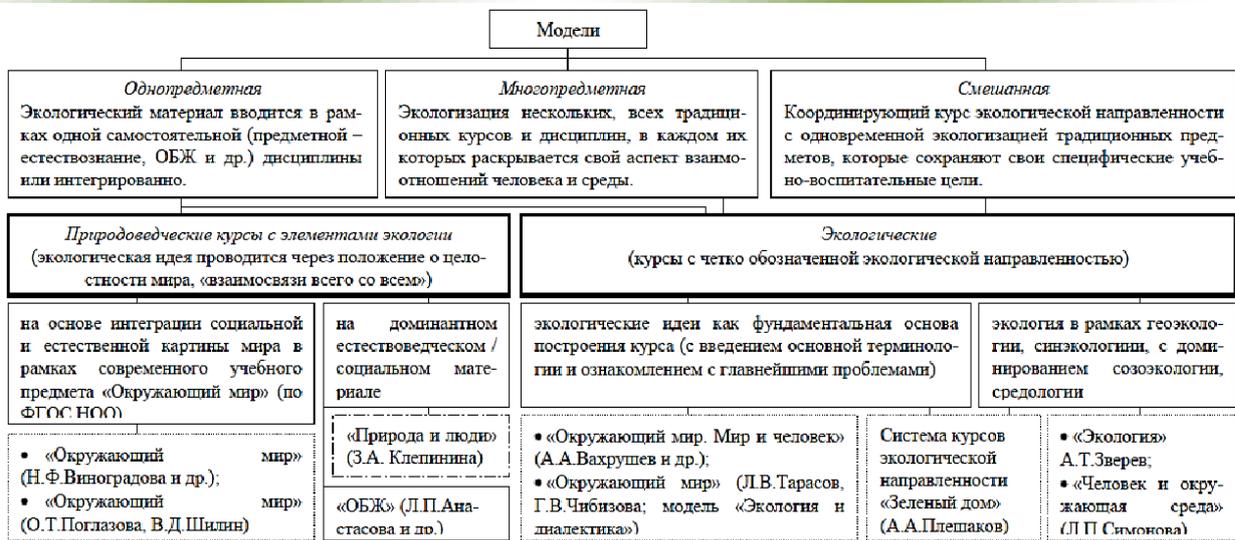


Рис. 1 Направления экологической работы в начальной школе



<sup>1</sup> Вариативные компоненты: экологическое миропонимание (соответствие взглядов современной ЦНKM), идеал взаимоотношений человека и природы, представления о стратегических путях приближения к нему, экологическое самосознание.

Рис. 2 Соотношение понятий «экологическая культура» и «экологическая компетентность» как целевых ориентиров



Постепенная трансформация от от однопредметной (1960-1970 гг.), многопредметной (середина 1970-х гг.) модели («образец, обобщенный образ») к наиболее эффективной межпредметной / комбинированной

<sup>1</sup> Классические модели формирования экокультуры по форме организации образовательного процесса: 1) образовательные модули (И.Г. Агапов, И.Б. Сенновский, П.И. Третьяков) с тремя уровнями модульной программы: широкая базовая подготовка, раскрывающая основы избранной для изучения области, знакомящая с методами исследования и презентацией результатов, развивающая необходимые навыки (работа в группе, коммуникация, оценка, применение ИКТ и т.д.); понимание базовых / вспомогательных концепций, углубленное изучение специфических явлений; демонстрация школьникам критического понимания фактов из их жизненного опыта, применение полученных результатов в новых ситуациях; 2) элективные курсы (в том числе дистанционные - Д.С. Ермаков, В.А. Орлов): межпредметные и предметные из / вне базисного учебного плана; 3) дополнительное экообразование (станции юннатов, летние экошколы - А.Б. Фомина).

Рисунок 3. Модели экологического образования младших школьников<sup>1</sup>

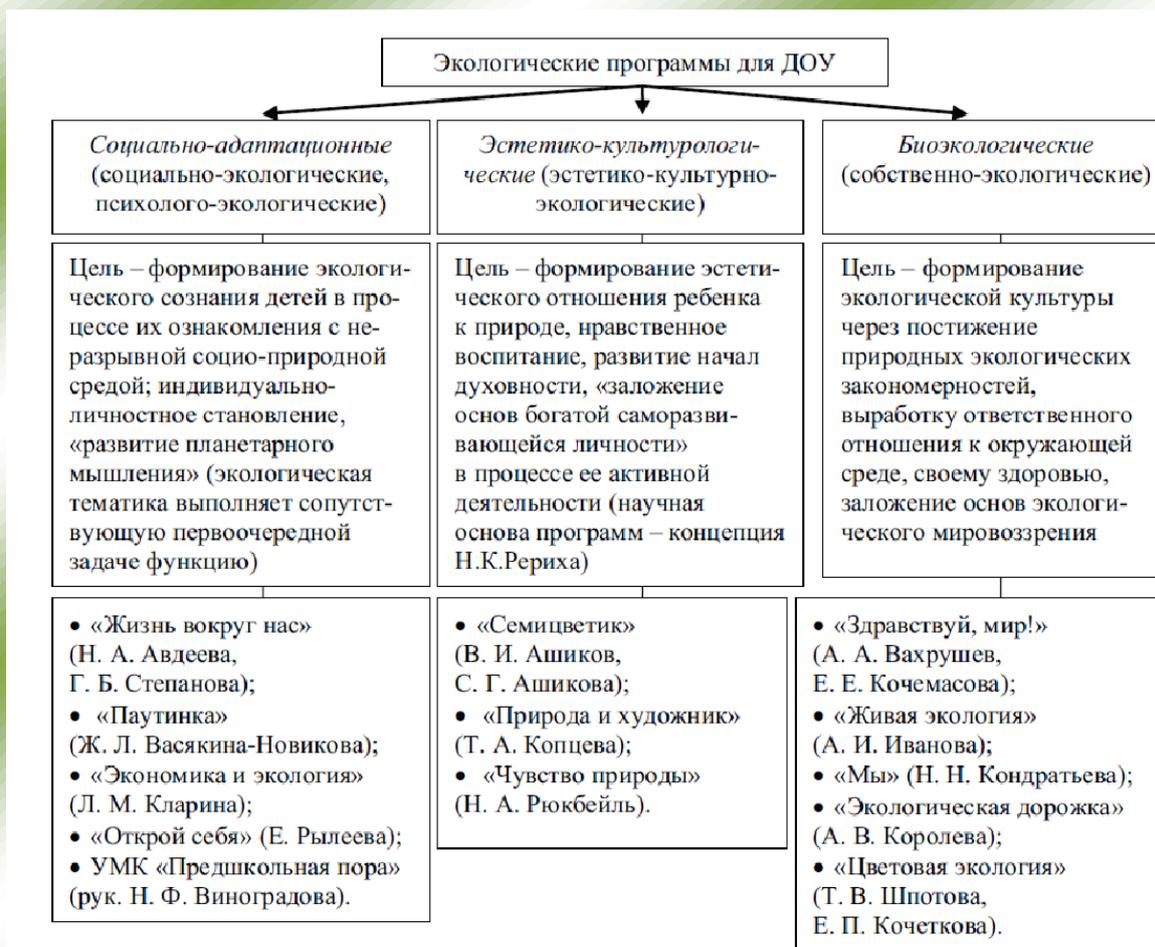


Рис. 4 Многообразие программ по экологическому воспитанию дошкольников

Экологическое образование в интересах устойчивого развития (ЭОУР) – общекультурное, естественнонаучно-гуманитарно-техническое направление экообразования современного человека, объектом изучения которого выступают экологические социоприродные системы, предметом – экоотношения в социоприродных экосистемах. Цель общего ЭОУР – развитие субъекта экологической культуры, ее носителя и творца, характеризующегося активностью, инициативностью, осознанностью деятельности по присвоению, интерпретации, осмыслению опыта экокультуры человечества, его распространению и развитию в интересах устойчивого развития [4, с.2,7]. Последняя отвечает направленности общего образования в интересах устойчивого развития – «четырем столпам образования»: учиться познавать (постановка аналитических вопросов, критическое и системное мышление, решение проблем, ориентация на будущее); учиться делать (применение знаний

в различных жизненных ситуациях, разрешение кризисов и рисков, ответственные действия, самоуважение); учиться жить, быть самостоятельным (уверенность в себе, самовыражение и коммуникабельность, преодоление стресса); учиться жить вместе, с другими (ответственность, уважение к другим, сотрудничество, участие в демократическом процессе принятия решения, переговоры и достижение консенсуса) (Ж. Делор [5, с.3-4,24]). В целом под экологическим образованием для (в интересах / контексте) устойчивого развития мы будем понимать мета- / предметное направление модернизации образования, основанное на коэволюционном подходе и направленное на формирование у обучающихся экологического мышления и экокультуры, необходимых для становления личности как деятеля, способного на основе имеющегося опыта ориентироваться в меняющейся социоприродной среде и решать различные социально-экологические проблемы.

Реализации ЭОУР способствует ряд нормативно-правовых документов: «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года» (17 целей УР), Парижское соглашение в рамках Рамочной конвенции ООН об изменении климата (2015) и обязательства РФ в области противодействия этому, сохранения благоприятной окружающей среды, «Основы государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года» (2012), Федеральный закон от 29.12. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст.12,28), ФГОС ДО, ФГОС НОО, ФГОС ОО, ФЗ «Об охране окружающей среды» (2002), «Экологическая стратегия города Москвы на период до 2030 года» (проект постановления, с.40-44,54-59) и др. В качестве научно-методической базы ЭОУР выступает «развивающая дидактическая система» под руководством академика Г.А. Ягодина, где цель работы конкретизируется как создание условий для самореализации, развития личности в быстро изменяющейся социоприродной среде и осознания объективно существующих экологических возможностей, ограничений экономического развития и необходимости адаптации к ним. Ее достижение предполагает решение ряда задач:

формирование у обучающихся мета- / предметных знаний, УУД, ключевых образовательных компетентностей на основе понимания законов экологии и концепции устойчивого развития; личностный рост и развитие учащихся в условиях социально-значимой деятельности, направленной на улучшение состояния окружающей среды и повышение качества жизни [6]. В качестве результата ЭОУР заявлено освоение его метапредметного содержания с целью поэтапного формирования надпредметных / общеучебных способов деятельности – ключевых образовательных компетентностей, являющихся ключом для становления более узких предметных (общекультурной, учебно-познавательной, коммуникативной, информационной, социально-гражданской, экологической, личностного роста и развития); овладение обучающимися, педагогами и родителями ЗУН для жизни в сложных природных и социально-экономических условиях. Формируемые компетенции определяют технологический компонент ЭОУР: актуализация предыдущего опыта (экознаний – способов деятельности); опора на первоначально сформированную базу в эколого-естественнонаучной, гуманитарной и технической областях; соотнесение знаний с новым метапредметным содержанием; осмысление и представление их в индивидуальном переработанном виде; творческое переосмысление новой информации, операций; применение их в новой ситуации; адекватная само- / самооценка результатов образовательной и социально-значимой деятельности в области содействия улучшению состояния окружающей среды.

При этом в качестве одного из эффективных приемов ЭОУР (нередко ключевого) в ряде курсов повышения квалификации учителей, их профессиональной переподготовки, организуемых непрофильными (академическими) образовательными учреждениями, заявляется геймификация, что подтверждается наличием свыше 14 тыс. только Internet-источников по запросу «экоигра». Под последней (от англ. gamification – игрофикация, игроизация, геймизация) понимают различное применение подходов, характерных для компьютерных игр в программных инструментах для

неигровых процессов с целью привлечения пользователей, потребителей и обучающихся, повышения их вовлеченности в решение прикладных задач, использование продуктов, услуг [7]; применение игровых методик в неигровых ситуациях [8, с.314], к коим причисляют и образование. Действительно, частота обращения к игре как приему и форме организации занятий в процессе начального экологического образования детей обусловлена не только возрастными особенностями воспитанников (у дошкольников игра – ведущая деятельность, у младших школьников – предтече учебной), но и самим ее характером (непринужденная веселая атмосфера, молниеносный видимый эффект радости). Нередко использование игры как ситуативного приема, приравненного к геймификации, в начальном экообразовании / ЭОУР позиционируется как «новое направление» в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Меж тем игра как практический метод обучения младших школьников (ведущий тип деятельности у дошкольников) экологии, в т.ч. дидактическая, давно используется на практике в процессе организации природоохранной деятельности детей (Л.В. Артемова, А.Т. Зверев, Д.Н. Кавтарадзе, Л.П. Молодова, И.Е. Плотникова, Л.П. Салеева, В.Н. Шпотов). Более того, ее место в методике достаточно неоднозначно: нередко игру причисляют к методу обучения как способу передачи информации, форме сообщения материала (Н.Ф. Виноградова, Г.А. Чернова), к дидактической форме (урок-игра), к «средству обучения» [9, с.312]. В последнее время обозначилась тенденция расширения возможностей использования деловых игр, предполагающих создание ситуации выбора и принятия решения, в которой воспроизводятся условия, близкие к реальным: имитация реального процесса с помощью модели, распределение ролей и взаимодействие участников, появление конфликтных ситуаций на стыке разнообразных интересов играющих, наличие единой объединяющей коллективной цели, учет результатов деятельности, последовательная реализация цепочки решений. В связи с активным заимствованием зарубежных приемов природоведческой работы с



предшкольниками и младшими школьниками, особенно в свете поиска оптимальной модели их ЭОУР, в последнее время популяризируется игровая интерактивная технология «Четыре потока познания» (Дж. Корнелл), исходящая из благоговейного отношения к природе, уважения к детям и строящаяся на правилах организации взаимодействия «природа – обучающийся – взрослый»: «меньше учите – больше делитесь»; «будьте открытыми к восприятию»; «сразу же сосредоточьте внимание ребенка»; «сначала наблюдайте, говорите потом»; «познание природы должно быть пронизано радостью!» [10, с.4-5,43]. Она исходит из обучения детей через получение прямого опыта, в связи с чем система игр «Поток познания» предполагает прохождение ими 4 стадий формирования восприятия природы и одновременно игровой динамики, плавно и естественно перетекающих друг в друга: 1) пробуждение энтузиазма (так называемые «игры выдры» – «Части тела животного», «Пирамида жизни», «Борьба диких животных», «Ключ к отгадке животного», «Мотыльки и летучие мыши»); 2) сосредоточение внимания («игры ворона» – «Неприродная тропа», «Карта звуков»); 3) получение прямого опыта («игры медведя» – «Фотограф», «Как подзывать птиц», «Слепая гусеница», «Таинственное животное»); 4) передача своего вдохновения /впечатления другим («игры дельфина» – «Неподвижная охота», «Воображаемое дерево»). Также при обосновании целесообразности использования игры как доминантного метода ЭОУР в компаративной педагогике нередко ссылаются на немецкий опыт, где игра-эксперимент является основой деятельности ребенка в «ДОУ – начальной школе».

В целом в общей дидактике, методике ознакомления дошкольников и младших школьников с окружающим миром, экологией используются разнообразные игры, в т.ч.: а) разминочные, направленные на стимулирование интереса и раскрепощение воображения участников, активизацию игровой и коллективистской мотивации, ориентирование на нестандартный подход к изучаемой проблеме («мозговой штурм», тематические развлекательные игры – «Облака», «Опиши цветок», «Найди себе корм»); б) ситуативно-ролевые,

включающие анализ конкретных ситуаций и их ролевое проигрывание (игры по типу «лесного радио» В. Бианки); в) конструктивно-, проблемно-ролевые и дискуссионные игры, нацеленные на формирование навыков принятия и эффективного использования деловых ролей, обучение взаимодействию, сплоченности («Профессии»); г) творческие (создание технических, изыскательских, художественных и иных проектов — «Школа будущего»); д) исследовательские («Следопыт»); е) управленческие («Я – член Гринпис»); ж) учебные игры как игровая имитация конкретной проблемы управления с целью выработки наилучшего решения (тема «Общение») и т.д. (по В.А. Ситарову). К числу наиболее популярных экологических (в т.ч. компьютерных) относятся: 1) ролевые, основанные на моделировании социального содержания экодеятельности, имитации / «проживании» соответствующих действий взрослых (экологические суды, конференции, экочтения); 2) имитационные, позволяющие, например, проследить роль каждого компонента системы и смоделировать последствия антропогенного воздействия на биоценозы (игра-моделирование «Экосистема водоема», к III, IV кл. перерастающая в экомоделирование), показать пищевые цепи («Пирамида жизни», «Ноосфера»); 3) дидактические игры – предметные, настольно-печатные, словесные («Чья потеря?», «Цветочный магазин», «Вершки-корешки», «Что было бы, если из леса исчезли...»); 4) соревновательные, стимулирующие активность участников в приобретении и демонстрации экологических ЗУН (эко КВН, турнир, эстафеты, конкурсы-аукционы, олимпиады, викторины – «Поле чудес», «Зоологическая»); 5) игры-путешествия, с помощью которых можно побывать в любой точке мира («В гости к белому медведю»). В практике ДОУ и начальной школы также популярны экологические игровые обучающие ситуации (ИОС): с привлечением игрушек – аналогов природным объектам (в этом случае важно сопоставление прообраза и его имитации с выявлением отличительных / существенных признаков); кукольные – изображения литературных персонажей; различные варианты сюжета «Путешествие» («Микропоход»).

Меж тем геймификация ЭОУР в истинном смысле не может быть приравнена к ситуации фрагментарного использования игры как ситуативного приема: она предполагает системность и комплексность в применении игровых технологий (продуманная логика постоянной организации и ведения игровой вне-/ урочной экодеятельности детей, преследующая конечную, обозначенную выше цель). В процессе применения игры нельзя упускать из вида доминирующий соревновательный эффект, когда «знаниевая» компонента отходит на второй план, поэтому игровизация хороша на этапе конкретизации, обобщения и коррекции имеющегося у детей экоопыта, актуализации сформированного, но не на стадии «открытия» ребенком нового экознания или способа действия. Как монометод, в начальном экообразовании она не эффективна – важно ее чередование с иными способами и формами работы, в т.ч.: 1) экологические наблюдения (в т.ч. циклические, предполагающие ведение календарей природы / экокалендариков), виртуальные / реальные экоэкскурсии, экопрактикумы, мини-«экспедиции», экопоходы, предполагающие непосредственное обследование близлежащей местности для формирования у детей представлений об окружающих условиях, рельефе, экообстановке, наличии живых объектов и их приспособленности к среде обитания с целью установления элементарных причинно-следственных связей и прогнозирования вариантов дальнейшего развития; в качестве объектов экоисследования на них могут выступать любые предметы неживой / живой природы (вода, валуны и т.п.) и простейшие процессы (по В.А. Иванову, Н.Е. Сиденковой); 2) уроки доброты и мышления с проведением экологических бесед и промежуточной диагностики, использованием дозированных экорассказов, сказок, что предполагает междисциплинарную непрерывную модель работы (например, параллельное изучение сезонных изменений в природе в «Окружающем мире», произведений М. Пришвина, В. Дурова и др. в рамках «Литературного чтения» и т.д.; в ДОУ, классах раннего развития вертикальное использование приема «Написание письма ир- / реальному природному объекту» (Н.А. Рыжова), в начальной школе – экоэссе);

реанимация некогда популярной профориентационной формы работы как ЖЗЛ – эковечера, встречи с замечательными людьми (учеными-экологами, специалистами природоохранных служб и др.); 3) посещение и создание экологических музеев, выставок, композиций, тематических экомодулей / -блоков («Родные просторы»); 4) экокружки, клубы / общества исследователей природы, лаборатории юного эколога; 5) обсуждение и проигрывание проблемных экоситуаций (в т.ч. нравственного выбора: «Маша принесла домой беспомощного зайчонка. Что ты ей скажешь?»), где отмечается особая роль создания ситуаций выбора, успеха и на проявление саморефлексии, персонализации, моделирования «жизненных историй»; при этом также важно чередование приемов [методы личностно-значимых конкретных ситуаций, инцидента; смысловое погружение (задачи на «смысл» ситуации), ценностное ориентирование; инициации творческой деятельности (творческие сочинения); задания по жизненным впечатлениям и т.д.]; спектр экозаданий достаточно широк (создание кластера, интеллект- / карты познания; составление списка известной информации, поиск ответов на вопросы; комментирование цитат; написание опорного конспекта (схемы, рисунка); исправление перепутанных логических цепочек; синквейн и т.п.), но постепенно акцент в них рекомендуется смещать с индивидуальной формы выполнения на групповую (аддитивную, компенсирующую, диз- / конъюнктивную – экодебаты, экодискуссии, экодиспуты, диспуты-экспромты); 6) экологизация жизненной среды, предполагающая удовлетворение желания каждого ребенка «завести друга» (экодизайн – создание зимнего сада, уголков природы, «живых уголков», ботанических садов, фитомодулей; составление экологических карт / троп и их организация на учебно-опытном участке); 7) коллекционирование как пролог к беседам о природных богатствах России, их использовании на тему «Что делают из гранита?», «Как получают стекло, железо?» и т.п.; 8) экопроекты и исследования («Птичья столовая», «Животные мегаполиса в фотообъективе», «Красная книга округа»); 9) экоконференции, конкурсы (рисунка, плаката, фотографий «В объективе – окружающая среда», поделок из

природных материалов, показов экологической моды и дизайна), праздники и фестивали, Дни экотворчества, Недели экологии; 10) эколого-психологические тренинги; 11) экологические акции («Чистый двор», «Осторожно первоцветы!»), субботники / трудовой десант и ведение «Панорамы добрых дел», организация дежурства на участке – комбинированный зеленый / голубой патруль (на начальной ступени – в пределах пришкольной территории, обследуя которую, дети отмечают в заранее составленной педагогом инструкционной карте объекты, нуждающиеся в охране), издание школьных бюллетеней, журналов, газет, буклетов экологической проблематики и ее распространение среди населения (экопросвещение).

В геймификации начального ЭОУР как системном использовании игровых технологий – специально выстроенной системы предполагающих выявление причинно-следственных связей экоигр, нацеленной на достижение конкретного результата, в последнее время отмечается: «регионализация»; усиление этнокультурного компонента, предполагающего интеграцию в разных видах деятельности знаний из конкретной научной области и фольклористики; увеличение количества ролевых, позиционных, проективных, имитационных экоигр, их имитаторов (тренинговых ситуаций) с целью научения детей ориентироваться в экоситуациях, прогнозировать последствия своей деятельности и принимать конкретные решения (С.В. Алексеев, А.М. Беккер); усиление при этом роли мультимедийных технологий и др.

На современном этапе технология формирования экокультуры / экокомпетентности у детей, в т.ч. дошкольного и младшего школьного возраста, находится в стадии становления, на что оказывает влияние изменившийся статус базовой науки: экология как стержнеобразующая, междисциплинарная синтетическая область; современная концепция ЭОУР детей с доминирующим практико-ориентированным, воспитательным аспектами педагогической деятельности, направленным на формирование ответственного отношения ребенка-деятеля к природной среде. В связи с этим ведется активный поиск эффективных приемов последнего, оптимизация

имеющихся знаний, что привело к популяризации экогеймификации. Это оправдано при условии ее дозированной, комплексности, системности, целевого соответствия и т.д., при которых она не подменяет натуралистический подход – первичность изучения ребенком мира при помощи естественнонаучных способов при непосредственном взаимодействии с исследуемым природным объектом.

### Литература

- [1] Козина Е.Ф. Методика обучения предмету «Окружающий мир» в схемах и таблицах (полный курс) / Е.Ф. Козина. М.: Экон-информ, 2012. С.161-172.
- [2] Козина Е.Ф. Теория и методика экологического воспитания дошкольников / Е.Ф.Козина. М.: Юрайт, 2018. 454 с.
- [3] Козина Е.Ф., Нехлюдова М.В. и др. Формирование экологической культуры младших школьников / Е.Ф. Козина и др. М.: МГПУ, 2014. 152 с.
- [4] Концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития Подготовлена коллективом сотрудников ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» в рамках темы госзадания № 27.4448.2017/НМ. 2017. 12 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://imc.tomsk.ru/wp-content/uploads/2017/11/Концепция-общего-ЭО-для-УР-бюро.pdf> (дата обращения: 10.02.2019).
- [5] Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within). Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века / Жак Делор, Иннам Аль-Муфти и др. – М.: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 1996. 31 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://ifap.ru/library/book201.pdf> (дата обращения: 11.02.2019).
- [6] Ягодин Г.А., Аргунова М.В., Ермаков Д.С. и др. Реализация новых образовательных стандартов средствами экологического образования для устойчивого развития / Г.А. Ягодин и др.// Вестник Московского образования, 2011. Вып.13. С.138-170 [Электронный ресурс]. URL: <http://edu.znate.ru/docs/913/index-28460.html> (дата обращения: 08.03.2019).
- [7] Никитин С.И. Геймификация, игрофикация, играизация в образовательном процессе / С.И. Никитин // Молодой ученый. 2016. №9 (113). С.1159-1162 [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/113/28806/> (дата обращения: 08.03.2019).
- [8] Варенина Л.П. Геймификация в образовании / Л.П. Варенина // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. Т.6 (№6). Ч.2. С.314-317.
- [9] Ситаров В.А. Дидактика / В.А.Ситаров. М.: Академия, 2002. 368 с.
- [10] Корнелл Дж. Давайте наслаждаться природой вместе с детьми / Дж.Корнелл / Пер. с англ.: Е. Ламановой, Е. Кочетковой (Центр экологического образования г. Обнинск). – Владивосток: ИСАР – Дальний Восток, 1999. – 99 с.

*Крылова Ирина Александровна*

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А. И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

*irenesmith@ya.ru*

## **АУДИО И ВИДЕОСУФЛИРОВАНИЕ КАК ГАРАНТИЯ УСПЕШНОГО ОСВОЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОИЗНОШЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ В СФЕРЕ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**Аннотация:** изучение иностранного языка невозможно без освоения правильного произношения. В статье поднимается вопрос о необходимости корректировки произносительных навыков у студентов первого курса языкового отделения вуза. Наряду со стандартным курсом обучения произношению предлагается применять приёмы аудио и видеосуфлирования. Раскрываются условия и принципы освоения иноязычного произношения. Подчеркивается роль фонетических навыков в процессе становления будущего педагога и его конкурентоспособности на современном рынке образовательных услуг.

**Ключевые слова:** аудиосуфлирование, видеосуфлирование, обучение иноязычному произношению, создание естественной языковой среды.

Изучение иностранного языка после школы на языковом отделении вуза начинается с курса корректировки произношения. Как известно, в понятие «произношение» входит множество компонентов. Во-первых, постановка отдельных звуков, тренировка произнесения слов, словосочетаний, коротких фраз. Во-вторых, понимание особенностей взаимодействия звуков в речевом потоке – явления ассимиляции, аккомодации, редукции и пр. В-третьих, закрепление знаний об основных типах интонационного оформления предложения.

Однако всего этого недостаточно для того, чтобы овладеть фонетической системой изучаемого иностранного языка. Нельзя забывать и о таких характеристиках как темп и ритм речи. Понятно, что темп речи носителя языка будет быстрее того, как говорят изучающие иностранный язык. Плюс добавим сюда ритм речи и её определенную мелодику, и получаются уникальные особенности речи англичанина, немца, француза, итальянца, испанца и т. д.

Следовательно, для того, чтобы речь изучающего язык была приближена к речи носителя, должен автоматизироваться комплекс фонетических навыков. Таким образом, ясно обозначается цель, стоящая перед педагогами вуза.

Однако, что мы имеем на практике? Какие современные вызовы стоят перед преподавателем высшей школы?

При знакомстве со студентами-первокурсниками оказывается, что речь на иностранном языке большинства учащихся характеризуется наличием определенных недочетов, а именно, низким уровнем владения основами артикуляции отдельных звуков (межзубные и заднеязычные согласные, долгие и краткие гласные и т. д.), незнанием основных интонационных моделей, медленным темпом речи, нарушенным ритмом фраз, отсутствием слитности устной речи. Постепенно перед нами вырисовывается список тех трудностей, с которыми приходится сталкиваться и которые нужно преодолевать педагогу в реальности.

Какие способы решения данной проблемы предлагаются на нашей кафедре? Мы понимаем, что имеем дело с несформированными вовремя, то есть на раннем этапе, фонематическим слухом и речевым аппаратом.

В детстве, осваивая родную речь, мы постоянно находимся в среде изучаемого языка. Поэтому в мозг невольно записываются все необходимые характеристики живой разговорной речи. Далее, начиная говорить, мы постепенно переводим услышанное в производство собственной речи.

Как же создать подобные условия для русских студентов, лишённых возможности погружения в языковую среду? Можно возразить, что время уже упущено, так как сензитивный период для обучения речи уже прошел. Но мы



предлагаем восполнить этот пробел при помощи различных приемов и, конечно, что естественно в таком возрасте, привлекая принцип сознательности.

Почему мы считаем этот аспект очень важной составляющей процесса подготовки будущего педагога по английскому языку? Мы понимаем, что готовим не просто учителей английского языка, а что более важно – в области раннего обучения иностранному языку. В настоящее время рынок образовательных услуг в сфере раннего обучения иностранным языкам очень широк и изобилует центрами раннего развития, дополнительными занятиями по иностранным языкам, лингвистическими центрами. Возрастает количество родителей, понимающих важность изучения иностранного языка на раннем этапе. Отчетливо наблюдается тенденция применения принципа погружения в иностранный язык, когда всё занятие с учащимися абсолютно всех возрастов проводится исключительно на иностранном языке. Поэтому работодатель выдвигает соответствующие требования к такому педагогу. Необходимо не просто иметь диплом с педагогическим образованием, но и показать высокий уровень владения иностранным языком и, в первую очередь, хорошим произношением. Как известно «по одежке встречают», так вот то, как мы говорим на иностранном языке, и является нашей одеждой, нашей внешностью, которая произведёт на будущего работодателя самое важное первое впечатление.

Рассмотрим несколько примеров требований к преподавателю иностранного языка при приеме на работу в детский языковой центр. В детском центре «Полиглотики» преподаватель иностранного языка должен свободно владеть иностранным языком, то есть показать владение языком на уровне Upper-Intermediate и выше, необходимо наличие высшего или неполного высшего педагогического или лингвистического образования. Во время занятия педагог не должен использовать родную речь [1].

Центр английского языка “Лингвитания” приглашает на работу преподавателей, главным требованием к которым является хорошее знание английского языка и готовность работать по коммуникативной методике. Центр

принимает на работу преподавателей с уровнем владения языком не ниже С1 [2].

В лингвистическом центре «Goodwill Land» занятия по методике естественного погружения на 100% ведутся на изучаемом языке, без искусственного упрощения и без замедления речи до учебного темпа, с большим упором на обратную связь. Поэтому требование к владению языком для преподавателя — уровень С1 и выше по международной шкале языковых компетенций, включая беглую речь в естественном темпе [3].

Отвечая современным требованиям к подготовке преподавателя иностранного языка на раннем этапе, нами были выделены необходимые условия для коррекции иноязычного произношения у студентов первого курса педагогического вуза.

В начале каждого занятия настроить слуховой и речевой аппарат студентов при помощи аутентичных произведений.

Обязательно сопровождать печатный материал учебного пособия аудиозаписью текста, выполненную носителем языка.

Использовать приём аудиосуфлирования (имитация).

Использовать приём видеосуфлирования (теневое чтение).

Поддерживать «эффект погружения» в языковую среду за счет каждодневных занятий с аудиоматериалом в течении как минимум 10 минут.

Раскроем применение каждого из этих условий на практике.

Каждое занятие начинается с фонетической разминки, в которой используется аудиозапись аутентичных произведений — песенок, потешек, стихотворений. Работаем только с восприятием на слух без зрительной опоры на печатный текст. Слушаем, повторяем, многократно проговариваем вместе с аудиозаписью. Аудиозапись обязательно предоставляется студентам для тренировки во внеаудиторное время. Следует отметить, что подобное задание, кажущееся простым на первый взгляд, вызывает определенные трудности у обучающихся. Некоторым учащимся оказывается необходимо записать текст на бумаге для зрительной опоры. Этого следует избегать, так как нам важно

формировать навык запоминания фраз исключительно на слух, чтобы впоследствии применять его при аудировании в устной диалогической речи.

В первом семестре работа над корректировкой произношения проводится по пособию вводно-фонетического курса, имеющему видеозапись всего печатного материала с наглядными объяснениями работы органов речи при произнесении английских звуков. Видеозапись предоставляется студентам для самостоятельной проработки во внеурочное время.

На занятиях по домашнему и индивидуальному чтению студенты-первокурсники знакомятся с произведениями классиков английской детской литературы. Этот аспект является частью подготовки к освоению дисциплины «Английская детская литература» на старших курсах. Текст произведения обязательно сопровождается аудиозаписью, выполненной в естественном темпе носителем языка. Подобрать такую аудиозапись к практически любой книге сейчас не представляет никаких трудностей. На просторах сети Интернет есть масса абсолютно бесплатных ресурсов. Например, компания LibriVox [4] производит начитывание произведений литературы, которые затем выкладываются на сайт организации и на сервер YouTube.

Именно на материале художественной литературы мы отрабатываем приёмы аудио и видеосуфлирования. Используются аутентичные произведения, обладающие естественными речевыми конструкциями. Чтение художественной литературы помогает погрузиться в изучаемый язык и почувствовать его изнутри. Учащийся сталкивается с многообразием грамматических форм, богатым вокабуляром, часть которого он знает, а часть узнает впервые. Развивается лингвистическое чутье, значительно расширяется словарный запас, который постепенно из пассивного переходит в активный [5].

Работа над произведениями по домашнему и индивидуальному чтению различается. Занятия по домашнему чтению проводятся очно один раз в две недели. В аудитории ведётся работа над разговорной речью и чтением с использованием приёма аудиосуфлирования.

Задание по индивидуальному чтению является частью внеаудиторной самостоятельной работы студентов с использованием приёма видеосуфлирования.

Рассмотрим эти виды суфлирования более подробно.

Приёмы аудио и видеосуфлирования были разработаны в рамках методики естественного погружения в языковую среду и развития спонтанной речи Ольги Львовны Соболевой [6].

Аудиосуфлирование – это приём, формирующий правильное беглое чтение с естественной интонацией. Учащийся держит текст перед собой, вставляет один наушник в ухо, включает аудиоподдержку и, слушая диктора, следит по тексту и повторяет фразы вместе с диктором [7]. Второй наушник не используется, чтобы иметь возможность слышать собственный голос.

Для того чтобы приём работал эффективно, необходимо провести определённую подготовку. Сначала важно послушать весь текст, затем произнести самостоятельно каждую фразу вслед за диктором, поставив запись на паузу, копируя произношение, ударение, паузу, интонацию. Следует повторять этот этап столько раз, сколько необходимо для получения варианта, максимально приближенного к оригинальному тексту.

Видеосуфлирование – прием схожий с аудиосуфлированием, но в данном случае у студента отсутствует перед глазами текст. Воспринимая речь исключительно на слух, с наушником в ухе, учащийся повторяет за диктором, воспроизводя услышанное с небольшой задержкой примерно в полсекунды. Не нужно пытаться говорить с диктором одновременно. Сначала нужно услышать фразу, а потом ее повторить [7]. Не обязательно понимать всё, что говорит диктор, так как идет работа не над пониманием, а над произношением. Фразы и текст необходимо повторять столько раз, сколько потребуется для достижения варианта, наиболее схожего с оригиналом.

При имитации копирование речи носителя языка учит слышать и различать звуковой строй и речевые образцы и произносить такие же звуки и фразы самостоятельно. Речевой аппарат тренируется при помощи слухового

аппарата, а не с помощью глаз путем чтения и предугадывания произношения слов.

В обоих видах суфлирования ведется запись на видео, которая затем предоставляется преподавателю в качестве выполненного домашнего задания для проверки и последующей корректировки правильности произношения. Почему важно записывать свой голос? Имея запись, учащийся может и должен послушать свой вариант устной речи со стороны. Необходимо сравнить свой голос на иностранном языке с оригинальной звукозаписью. Запись помогает определить все свои ошибки – в произношении, интонировании, скорости речи, фразовом ударении.

В результате использования этих приёмов языковая среда создается без искусственного замедления речи. Учащийся слышит нормальную естественную речь и живую правдивую интонацию с правильно расставленным логическим ударением в предложении. Исключается искусственное замедление и дробление потока речи. Фраза не разбивается на отдельные слова, а даётся мозгу в форме комплексного материала для анализа информации. При таком подходе в мозг посылается абсолютно правильная речь. Далее, накопив достаточное количество звуковых эталонов в памяти, мы передаём эту информацию органам звукопроизводства. Аудиосуфлирование через имитацию беглой речи совершенствует произношение, помогает в освоении грамматики, так как тонкости грамматики лежат на интонационных линиях [8]. При использовании этого приёма проводится работа над темпом и ритмом, максимально приближенным к естественной речи, отрабатывается навык художественного чтения, при котором правильное интонирование фраз помогает понять смысл прочитанного [9].

В английском языке встречается разнообразная яркая интонация в разных типах предложений. Проговаривая текст вслух, студент знакомится с большим набором примеров синтагм с оригинальной интонацией, что способствует выявлению ее закономерностей и дальнейшему усвоению. Когда студент владеет правильной интонацией разных конструкций, то он овладевает ритмом

фразы, и в дальнейшем будет делать меньше ошибок, если при построении собственной фразы, ее ритм не будет «биться» у него в голове [8].

Для получения высоких результатов необходимо постоянно поддерживать «эффект погружения» в языковую среду. Для этого важно учитывать минимальное условие, а именно 10 минут каждодневных занятий с аудиоматериалом. Главный девиз технологии естественного погружения: «Среда может быть искусственной. Главное, чтобы язык в ней был естественным. Одно правило работает для всех: количество всегда переходит в качество» [6].

Рассмотрев возможности использования приёмов аудио и видеосуфлирования в практике преподавания иностранного языка в вузе, можно выделить несколько преимуществ их внедрения.

Во-первых, мы способствуем формированию общекультурных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС к результатам освоения программы бакалавриата, а именно способностью выпускника к коммуникации на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия [10].

Во-вторых, готовим конкурентоспособных выпускников, отвечающих современным требованиям рынка образовательных услуг в сфере раннего обучения иностранным языкам.

В-третьих, мы учитываем трудности овладения иностранным произношением вне естественной среды, и в особенности иноязычной интонацией. Предлагаемые приёмы обучения приближают студента к реальному погружению в среду изучаемого языка с помощью аутентичного аудиоматериала. Перед обучающимися открывается возможность услышать аутентичную речь и подражать её образцам, знакомиться с лексическими единицами и грамматическими структурами непосредственно в ситуациях речевого общения.

И, наконец, знакомство и непосредственное использование студентами приёмов аудио и видеосуфлирования позволяет им основательно освоить и

включить их в свою педагогическую копилку для дальнейшего внедрения в процесс обучения детей раннего возраста иностранному языку.

### Литература

- [1] Детский центр «Полиглотики» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.poliglotiki.ru/vacancy>, свободный. – (дата обращения: 31.03.2019).
- [2] Центр английского языка «Лингвитания» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.lingvitan.ru/prepodavatelyam>, свободный. – (дата обращения: 31.03.2019).
- [3] Лингвистический центр «Goodwill Land» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://goodwland.ru/>, свободный. – (дата обращения: 31.03.2019).
- [4] LibriVox: free public domain audiobooks [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://librivox.org/>, свободный. – (дата обращения: 31.03.2019).
- [5] Аудиосуфлирование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://linguaowls.ru/articles/audiosuffing>, свободный. – (дата обращения: 31.03.2019).
- [6] OSMTeaching – технологии естественного погружения в языковую среду [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://osmteaching.ru/ArticlesList/GetArticle/e011a9e7-b56f-45dd-8e76-9aed978ad643>, свободный. – (дата обращения: 31.03.2019).
- [7] Английский язык в Ясенево [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lingvya.ru/audio-video/>, свободный. – (дата обращения: 31.03.2019).
- [8] Беккер Г. Методика Соболевой. Мои впечатления от семинара и опыт применения приема полета над строкой с сыном [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lingvakids.ru/seminar-olgi-sobolevoj-vpechatleniya-i-opyt-primeneniya/>, свободный. – (дата обращения: 31.03.2019).
- [9] Обучение чтению по методике Соболевой // Информационный портал «Лекции.Нет» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lektcii.net/1-25078.html>, свободный. – (дата обращения: 31.03.2019).
- [10] ФГОС высшего образования по направлению подготовки бакалавриата «44.03.01 Педагогическое образование». Приказ Минобрнауки России от 04.12.2015 № 1426 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/>, свободный. – (дата обращения: 31.03.2019).

*Куфтяк Елена Владимировна*

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы*

*при Президенте Российской Федерации,*

*г. Москва*

*[elena.kuftyak@inbox.ru](mailto:elena.kuftyak@inbox.ru)*

## **ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ЗНАЧЕНИЕ ПСИХОСОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ**

Исследование выполнено при финансовой поддержке грантов РФФИ  
№ 18-013-01101 А, № 18-413-440001р-а.

**Аннотация:** статья посвящена сравнительному исследованию психического здоровья младших школьников, обучающихся в гимназии и средней школе, проживающих в условиях города и сельской местности. Выявлено, что развитию проблем в психическом здоровье способствовали повышенные требования образовательной модели, а также городские условия жизни. Факторами защиты психического благополучия для младших школьников выступают социальное взаимодействие и гармоничность совместной деятельности с матерью.

**Ключевые слова:** младшие школьники, психическое здоровье, психологические и социальные факторы.

Психическое здоровье детей и проблемы, связанные с его расстройствами становятся все более актуальными, как в клиническом, так и в социальном аспекте. Несмотря на значительное количество работ, посвященных изучению условий формирования здоровья детей и мониторингу распространенности заболеваний среди подрастающего поколения, в современной психологии развития ощущается недостаток данных, касающихся изучения детерминант психологического благополучия и здоровья [1, 2, 3]. Существенный вклад психологическая наука внесла в понимание и терапию психических



расстройств, однако о психическом здоровье, психологической зрелости и благополучии, а также о том, что этому может способствовать, известно гораздо меньше. Исследование факторов, улучшающих жизнь и способствующих раскрытию человеческого потенциала является трендом современной психологии [4, 5].

Так, по данным опросов, проводившихся в Северной Америке и других регионах мира, примерно 1 ребенок из 5 сталкивается с трудностями в области психического здоровья, которые значительно снижают качество его жизнедеятельности, а примерно 1 из 10 детей страдает тем или иным психическим расстройством [2].

Психическое здоровье определяется множеством биологических и социальных факторов. Влияние индивидуально-личностных особенностей ребенка на психическое здоровье преобладает над средовыми детерминантами. Однако, известно, что средовое воздействие изменяет свойства нейрофизиологических систем, что может рассматриваться как ресурс здоровья [2]. В целом, личностные особенности и средовые факторы взаимодействуют друг с другом, образуя систему, влияющую на психическое здоровье детей [4].

При определении переменных, определяющих психическое здоровье ребенка, традиционно большое значение придается «органическим» (включающим различные характеристики человеческого организма), «внутриличностным» (внутренние характеристики личности – когнитивные способности, эмоции и т.д.), «межличностным» (характеристики взаимодействия ребенка с окружением – родитель, сверстники и т.д.) [4, 6]. И незначительно исследованы так называемые «надличностные» переменные, к которым относятся принадлежность к совокупностям индивидов, рассматриваемых как единое целое – социальный класс, культура и т.д., оказывающих между тем огромное влияние как на вероятность возникновения отклонений в развитии, так и на определение этих отклонений [1, 4].

В рамках исследования, охватившего 200 тысяч подростков из 40 стран мира (в том числе и в России), установлено: большинство подростков не могут

в полной мере развить свой потенциал здоровья, несмотря на расширяющиеся возможности в этой сфере; с 11 до 15 лет ухудшается состояние физического здоровья, удовлетворённость жизнью и другие показатели психологического и социального благополучия [7]. Доверительные отношения в семье, дружеские отношения со сверстниками и психологически комфортная школьная среда рассматриваются в качестве защитных факторов для психического и физического здоровья детей и подростков [8].

Обращается внимание на проблемы здоровья в контексте возрастных и гендерных особенностей. Ряд исследований психологического и социального благополучия учащихся, указывают на то, что субъективные жалобы на психологическое здоровье наиболее распространены среди девочек-подростков, чем мальчиков. Отмечается, что с возрастом эта тенденция усиливается [9]. Исследователи отмечают, что контроль таких социальных переменных, как жизненные стрессы, социальная поддержка, медицинское обслуживание, самооценка и локус контроля способны уменьшить выраженность показателей депрессивности у девочек до таких же уровней, как у мальчиков [10].

В связи с этим целью нашей работы было изучение характера влияния социальных и личностных факторов на уровень эмоциональных проблем и отклонений в поведении младших школьников в условиях современной России.

В первой серии исследования приняли участие 131 младший школьник (48,1 % девочек), в возрасте от 9 до 11 лет ( $M_{\text{возр.}} = 10,2$ ). Среди них: 53 ученика гимназии, 54 ученика общеобразовательной школы, 24 сельских школьника. Во второй серии приняли участие 177 детей (52,5 % девочек) младших школьников 10 – 12 лет ( $M_{\text{возр.}} = 10,4$ ).

Оценка психического здоровья детей была проведена с помощью стандартизованного скринингового опросника «Сильные стороны и трудности» (ССТ) [11]. Опросник направлен на изучение распространенных интернальных и экстернальных проблем детей в возрасте от 3 до 17 лет и широко используется для выявления детей с проблемами психического здоровья в разных странах. Оценка психического здоровья в исследовании была проведена

взрослыми (родителями, психологами). Опросник содержит пять шкал: эмоциональные симптомы, проблемы с поведением, гиперактивность / невнимательность, проблемы со сверстниками и просоциальное поведение. Шкалы эмоциональных симптомов и проблем со сверстниками образуют итоговую шкалу интернализации, а шкалы проблем с поведением и гиперактивности / невнимательности – шкалу экстернализации.

Оценка привязанности к матери проводилась с использованием «Опросника оценки типов привязанности к матери» (Е.В. Пупырева, Г.В. Бурменская, 2007) [12]. Методика позволяет определить тип привязанности (надежный, ненадежный), а также выявить особенности проявления привязанности в отношениях с матерью.

Обработка результатов исследования осуществлялась с помощью статистического пакета SPSS 19. С применением двухфакторного дисперсионного анализа (ANOVA) была проведена оценка степени влияния пола, условий обучения и жительства на показатели психического здоровья. За ковариату был принят возраст младших школьников.

Были получены следующие значимые предварительные результаты.

Пол оказывает влияние на распределение зависимой переменной проблемы с поведением на уровне статистической тенденции ( $F=3,1$ ,  $p=0,08$ ), на экстернальность проблем на уровне достоверного влияния ( $F=3,9$ ,  $p=0,05$ ). Так, фактор пола имеет значение для выраженности проблем с поведением, которые у мальчиков ( $M=3,12\pm 2,2$ ) более выражены, чем у девочек ( $M=2,5\pm 2,1$ ). Обнаружено, что у мальчиков экстернальность проблем ( $M=6,2\pm 3,9$ ) значимо выражена, по сравнению с девочками ( $M=4,9\pm 3,8$ ). Полученные данные в целом согласуются с данными предшествующих исследований, указывающих на то, что мужской пол является фактором риска отклонений психического здоровья [4].

Анализ показал, что условия обучения оказывают влияние на просоциальность поведения ( $F=5,5$ ,  $p=0,02$ ), проблемы с поведением ( $F=21,3$ ,  $p=0,000$ ), проблемы со сверстниками ( $F=8,5$ ,  $p=0,004$ ), интернальность проблем

( $F=7,2$ ,  $p=0,008$ ) и общее число проблем ( $F=24,3$ ,  $p=0,000$ ) на уровне достоверного влияния, а на число эмоциональных симптомов на уровне статистической тенденции ( $F=3,2$ ,  $p=0,07$ ). У младших школьников, обучающихся в гимназии, отмечается большее количество проблем, имеющих интернальный характер (взаимоотношений со сверстниками, поведенческих проблем), но в то же время у гимназистов по сравнению со школьниками из традиционных школ выше просоциальная направленность их поведения ( $M=6,3\pm 5,9$  и  $M=5,7\pm 3,1$ ). На современном этапе развития образования гимназия предстает как учебное заведение, рассчитанное на детей, способных справиться с большей умственной нагрузкой, по сравнению с традиционной школой. Так, специфика организации учебного процесса, строгость требований и критерии оценки, которые устанавливаются на уровне отдельного образовательного учреждения могут рассматриваться в качестве факторов риска благополучия и здоровья учащихся.

В соответствии с данными анализа показателей психического здоровья у школьников выявлено влияние места их проживания на следующие переменные: просоциальность поведения ( $F=13,1$ ,  $p=0,000$ ), гиперактивность ( $F=14,1$ ,  $p=0,000$ ), проблемы со сверстниками ( $F=8,3$ ,  $p=0,005$ ), интернальность проблем ( $F=7,3$ ,  $p=0,08$ ) и экстернальность проблем ( $F=10,2$ ,  $p=0,002$ ) на уровне достоверного влияния. Проживание в городе, по сравнению с проживанием в сельской местности, имеет существенное значение на число проблем со сверстниками ( $M=3,1\pm 2,2$  и  $M=1,3\pm 1,3$ ), выраженность интернальности ( $M=5,7\pm 4,2$  и  $M=2,3\pm 2,2$ ) и экстернальности проблем ( $M=6,2\pm 3,8$  и  $M=2,8\pm 2,6$ ), а также проявление гиперактивности ( $M=3,9\pm 2,5$  и  $M=1,9\pm 2,3$ ). В то же время школьники, проживающие в сельской местности, имели выше показатель просоциальности поведения ( $M=8,2\pm 1,6$  и  $M=5,3\pm 4,6$ ). Наши данные подтверждают выводы, сделанные рядом других исследователей. Общеизвестно, что реакция организма на физические или умственные нагрузки является естественной формой жизнедеятельности человека и в определенной степени связана с его средой проживания. Эти данные подтверждаются в

исследовании Т.С. Копосовой посвященного изучению влияния стрессорного фактора на организм школьников автором подчеркивается, что городские дети (в частности, мальчики) при выполнении умственной работе испытывают достаточно сильное напряжение адаптационных механизмов [13].

Взаимодействие с матерью в социальном контексте способствует снижению проблем в поведении ( $F=5,94$ ,  $p=0,003$ ). Гармоничность совместной деятельности с матерью способствует уменьшению проблем со сверстниками ( $F=7,7$ ,  $p=0,001$ ). Помощь мамы выступает надежным буфером от нарушений социальных норм или правил, что снижает риск трудностей в поведении. Гармоничность взаимодействия с матерью и получаемое от него удовольствие являются важным фактором изменений в психическом здоровье детей. Этот результат соответствует закономерностям развития социального поведения. Дети в этом возрасте достаточно активны, стремятся к деятельности и ориентированы на результат, что способствует формированию у ребенка чувства умелости (согласно периодизации Э. Эриксона).

Проведенное исследование оценило значение психосоциальных факторов для психического здоровья школьников с учетом их взаимных влияний. Повышенные требования образовательной модели предрасполагают к развитию поведенческих проблем, а городские условия жительства влияют на увеличение числа интернальных и экстернальных проблем. Взаимодействие и гармоничность совместной деятельности с матерью способствует психическому здоровью школьников.

### Литература

- [1] Ениколопов С.Н. Стигматизация и проблема психического здоровья // Медицинская (клиническая) психология: традиции и перспективы (К 85-летию Юрия Федоровича Полякова). – М., 2013. – С.109–121.
- [2] Гудман Р., Скотт С. Детская психиатрия. – М.: Триада-Х, 2008.
- [3] Куфтяк Е.В. Психологическое здоровье и защитные механизмы (психологические защиты и совладание) в детском возрасте // Психологические исследования. – 2016. – Т. 9, № 49. – С. 4. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 04.03.2019).
- [4] Козлова Е.А., Слободская Е.Р., Ахметова О.А. Индивидуальные особенности и социально экономические характеристики семьи как факторы психического здоровья детей // Культурно историческая психология. – 2014. – Т. 10. – № 3. –С. 46–53.

- [5] Куфтяк Е.В., Магденко О.В., Уйманова О.В., Чистякова Е.В. Психическое здоровье младших школьников: роль привязанности // Вестник Костромского университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – №3. – С. 62–66.
- [6] Куфтяк Е.В. Привязанность ребенка к матери и отношения привязанности близких взрослых // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2015. – № 1 (86). – С. 78–83.
- [7] Gartstein M.A., Kirchhoff C., Slobodskaya H.R., Putnam S. Cross-cultural Differences in the Development of Behavior Problems: Contributions of Infant Temperament in Russia and U.S. // International Journal of Developmental Science. – 2013. – Vol. 7. – P. 95–104. doi: 10.3233/DEV-1312104
- [8] Currie C. et al. Social determinants of health and well-being among young people //Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the. – 2009. – Vol. 2010. – P. 271.
- [9] Savoye I. et al. Well-being, gender, and psychological health in school-aged children //Archives of public health. – 2015. – №. 1. – P. 52.
- [10] Takakura M., Sakihara S. Gender differences in the association between psychosocial factors and depressive symptoms in Japanese junior high school students //Journal of Epidemiology. – 2000. – Vol. 10 (6). – P. 383-391.
- [11] Goodman R., Slobodskaya H.R., Knyazev G.G. Russian child mental health: a cross-sectional study of prevalence and risk factors // Eur. Child and Adolescent Psychiatry. – 2005. – Vol. 14. – P. 28–33.
- [12] Пупырева Е.В. Эмоциональная привязанность к матери как фактор становления автономии личности в младшем школьном возрасте: автореферат дисс. канд. психол. наук. – М., 2007.
- [13] Копосова Т.С., Лукина С.Ф., Савенкова И.А. Вариабельность сердечного ритма при умственной нагрузке у городских и сельских школьников // Arctic Environmental Research. – 2008. – № 1. – С. 24–30.

*Маркова Дарья Михайловна*

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А. И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

*dary\_mark@mail.ru*

## **К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖИВОПИСИ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКИМ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМ**

**Аннотация:** в современном обучении иностранному языку преобладающим компонентом изучаемой лексики являются имена существительные, в то время как прилагательным не всегда уделяется достаточное внимание. Разнообразие существующих упражнений и приемов, направленных на овладение прилагательными, часто весьма ограничено. Таким образом, данная статья предлагает возможное решение и описывает теоретические основы использования произведений живописи в обучении младших школьников прилагательным английского языка.

**Ключевые слова:** обучение английскому языку, английские прилагательные, произведения живописи, младшие школьники.

В последние несколько десятилетий знание иностранных языков приобретает всё более важное значение. Невозможно представить современное информационное общество без такого важного компонента, как иностранный язык. Знание языка дает человеку особые преимущества. Говоря о профессиональной сфере, владение иностранным языком делает человека более востребованным и ценным сотрудником. В конечном итоге знание такого иностранного языка как английский, представляется неотъемлемой частью личного и профессионального общения людей, поскольку именно английский

является международным языком и, вероятно, является наиболее часто используемым среди людей, говорящих на иностранном языке во всем мире.

Человек познаёт этот мир разными путями, и один из них – это речевое общение. Речь – одно из важнейших достижений человека, позволяющее ему использовать общечеловеческий опыт, успешно взаимодействовать с окружающими, узнавать новое. Способность осуществлять речевую деятельность, т.е. способность ясно и логично излагать свои мысли, целенаправленно и последовательно объясняя собеседнику свою точку зрения, используя обоснованную аргументацию, невозможна без овладения речевыми навыками как на родном, так и на иностранном языках. Активное владение языком базируется на речевых навыках и умениях, проявляющихся в интуитивно правильном пользовании языковым материалом. Под навыком в психологической и педагогической литературе понимают действие, которое сформировано путем многократного повторения, и таким образом доведенное до автоматизма. В методике обучения иностранным языкам выделяют лексические, грамматические, и фонетические навыки (Зимняя 1985; Шатилов 1986; Щукин 2006).

В данном исследовании особое внимание будет уделено именно лексическим речевым навыкам, в первую очередь навыкам владения прилагательными английского языка. Имя прилагательное выполняет важнейшую коммуникативную функцию – определяет существенные и индивидуальные признаки предметов и явлений объективной действительности. Данная часть речи позволяет дать качественную характеристику предмета или явления, очень четко нарисовать его образ, который мы хотим донести до собеседника. Использование имен прилагательных придает речи не только точность и меткость, но и особую выразительность, давая возможность красиво и искусно описать увиденное. Неслучайно, например, в художественных описаниях природы, внешности человека так часто встречаются прилагательные.



Соответственно, включение в содержание обучения прилагательных и формирование навыков владения ими должно, на наш взгляд, стать одной из приоритетных задач в области обучения лексике иностранного языка. Это, безусловно, требует целенаправленной и систематической работы. Вместе с тем, как показывает анализ методической литературы (Гальскова 2003; Колкер, Устинова, Еналиева 2004; Conti 2015; Linse 2005) данному вопросу не всегда уделяется достаточное внимание. Разнообразие используемых упражнений и приемов работы часто весьма ограничено. Кроме того, некоторые исследователи утверждают, что в современном обучении иностранным языкам большую часть изучаемой лексики составляют существительные. Соответственно, прилагательным и другим частям речи (таким как наречия и предлоги), следует уделять больше внимания в обучении иноязычной лексике (Conti 2015; Linse 2005). Таким образом, дополнительные исследования в области обучения английским прилагательным детей младшего школьного возраста крайне необходимы.

Нам представляется, что решение данной проблемы может лежать в области применения произведений живописи, которые могут быть использованы в педагогическом процессе по нескольким причинам. Во-первых, в младшем школьном возрасте преобладает эмоционально-чувственное восприятие действительности, и этот возраст является самым благоприятным в нравственно-эстетическом воспитании. Стоит отметить, что это очень важная часть воспитания и развития личности в целом. Во-вторых, само искусство способствует формированию целостной картины восприятия окружающего мира, поэтому так часто элементы искусства вводятся в преподавание разных школьных предметов. И, в-третьих, у младших школьников формируется художественная культура, а это неотъемлемый элемент культуры духовной.

Чувства и переживания, которые вызывают различные произведения искусства, пробуждают в ребенке эмоционально-творческое начало. И особую роль здесь, безусловно, играет такой вид изобразительного искусства как живопись. Анализ работ Р.М. Чумичевой, Т.В. Калининой показывает, что из

различных жанров дети отдают предпочтение бытовому жанру и натюрморту, мотив выбора данных жанров достаточно понятен: они созвучны опыту детей, так как со многими ситуациями, предметами, дети ежедневно встречаются в быту, а чувства, которые выражены художником в картине с бытовым содержанием, не раз ими переживались (Калинина 2008; Чумичева 1992). Бытовая живопись рассказывает о труде и быте разных людей, об их успехах, радостях и невзгодах. Выбор бытовой живописи также отвечает особенностям восприятия в дошкольном и младшем школьном возрасте. Исходя из вышеописанного, можно сделать вывод о том, что бытовая живопись является наиболее подходящей и близкой для детей младшего школьного возраста.

Проанализировав требования к отбору произведений живописи в работах Р.М. Чумичевой и Н.М. Зубаревой, нами были определены следующие **критерии отбора произведений бытовой живописи** для обучения прилагательным английского языка (Зубарева 1969; Чумичева 1992):

- направление произведения живописи;
- художественная ценность произведения;
- соответствие сюжета возрастным особенностям младших школьников;
- соответствие темы произведения программе обучения младших школьников по английскому языку;
- соответствие содержания возможного высказывания по выбранному произведению уровню владения английским языком у младших школьников.

В соответствии с вышеуказанными критериями нами были также определены **требования к художественным произведениям**, на которые мы будем опираться при отборе картин для реализации целей дальнейшего исследования по данной теме:

Произведения бытовой живописи должны реалистически отражать знакомые детям явления окружающего мира и общественной жизни, и представлять собой образцы реализма или импрессионизма как направлений живописи.

Младшим школьникам присуще мышление, которое в своём развитии, постепенно переходит от наглядно-образного (во многом похоже на мышление дошкольников) к формально-логическому мышлению. Особенности мышления, а также эмоционально-чувственного восприятия действительности младшими школьниками говорят о том, что тематика картин обязательно должна быть созвучна интересу детей, соответствовать их опыту.

Сюжетная основа произведения должна находиться в соответствии с программой обучения младших школьников: для формирования иноязычных лексических навыков тема картины должна соотноситься с тематикой учебного материала по английскому языку.

Содержание произведения живописи должно создавать основу для возможного высказывания и соответствовать уровню владения английским языком у младших школьников.

Подводя итог, следует отметить, что бытовой жанр живописи, на наш взгляд, наиболее полно отвечает интеллектуально-познавательным и эмоциональным потребностям младших школьников. Бытовая живопись в наибольшей степени позволяет решить задачи, связанные с усвоением описательной лексики младшими школьниками. Вместе с тем, как показывает анализ методической литературы, большинство используемых в методике упражнений не предусматривает такие задания, которые бы обеспечивали выразительность речи за счет использования прилагательных. Использование средств наглядности в подобных упражнениях также невелико. Вместе с тем лишение учащихся зрительной опоры в процессе усвоения иноязычной лексики в младшем школьном возрасте не оправдано. Мы полагаем, что использование специально подобранных произведений живописи может помочь в решении обозначенных проблем и сделать процесс усвоения лексики иностранного языка более интересным и привлекательным для младших школьников.

#### Литература

- [1] Зимняя, И.А. (1985) Психологические аспекты обучения говорению на

иностранным языке. М.: Просвещение.

[2] Шатилов, С.Ф. (1986) Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 223 с.

[3] Щукин, А.Н. (2006) Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Филоматис, 480 с.

[4] Гальскова, Н.Д. (2003) Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 192 с.

[5] Колкер, Я.М., Устинова, Е.С., Еналиева, Т.М. (2004) Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 264 с.

[6] Conti, G. (2015) Does too much noun-orientated foreign language teaching hinder our students' learning? The Language Gym. [online]. Available at: <https://gianfrancoconti.wordpress.com/2015/06/02/does-too-much-noun-orientated-foreign-language-teaching-hinder-our-students-learning/> (accessed 27.03.2019).

[7] Linse, C.T. (2005) Practical English Language Teaching: Young Learners. D. Nunan (Ed.). New York, NY: McGraw-Hill ESL/ELT, 216 p.

[8] Калинина, Т.В. (2008) Учебное пособие «Развитие художественного восприятия ребенка (для обучающихся по дополнительной квалификации «Преподаватель»)». Уральский федеральный университет. [Электронный ресурс]. URL: <http://elar.ufu.ru/handle/10995/1772> (дата обращения 27.03.2019).

[9] Чумичева, Р.М. (1992) Дошкольникам о живописи: Книга для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 126 с.

[10] Зубарева, Н.М. (1969) Дети и изобразительное искусство. М.: Просвещение.

*Молчанова Галина Викторовна*

*Московский педагогический государственный университет,*

*г. Москва*

*gvmolch@mail.ru*

## **РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ПОКАЗНОМ ПОТРЕБЛЕНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация:** показное потребление в детском возрасте имеет отличительные особенности: выполняет в большей мере компенсаторные функции. Дисгармоничный стиль воспитания в семье провоцирует трудности в общении у детей. Дети не имеют необходимых средств для адекватной коммуникации со сверстниками, поэтому они используют показное потребление как доступное и понятное им средство поддержания коммуникации.

**Ключевые слова:** показное потребление, дошкольник, дети дошкольного возраста, дисгармоничный стиль воспитания.

Общение – необходимое условие психического развития ребенка. Первая коммуникация формируется в рамках семейной системы, благодаря которой удовлетворяются основные потребности ребенка. В последнее время наблюдается рост процента дисгармоничных семей, в которых нарушен процесс взаимодействия между ее членами. Ребенок в итоге не получает адекватных навыков коммуникации, что провоцирует трудности взаимодействия со сверстниками уже в дошкольном возрасте. Дошкольники начинают использовать показное потребление как механизм компенсации трудностей в общении.

Актуально определить какие мотивы показного потребления у детей дошкольного возраста, воспитывающихся в дисгармоничных семьях. Под показным потреблением понимается удовлетворение нематериальных

потребностей материальными способами. В исследовании приняли участие 92 ребенка в возрасте 5;6 – 6;2, посещающих МАДОУ «Детский сад № 2 «Подсолнух» г. Звенигорода; а также 40 матерей и 10 отцов.

Результаты исследования показали, что 60% дошкольников воспитываются в дисгармоничных семьях и только 40% - в семьях с гармоничным стилем воспитания. Доминируют четыре дисгармоничных стиля семейного воспитания: повышенная моральная ответственность (25,8%), доминирующая гиперпротекция (25,8%), скрытая гипопротекция (25,8%), потворствующая гиперпротекция (22,6%).

У детей, воспитывающихся в семьях с потворствующей гиперпротекцией, доминирующий мотив показного потребления – желание выделиться (62%). Характерными чертами воспитания по типу «ребенок – кумир семьи» являются чрезмерное покровительство, стремление освободить ребенка от малейших трудностей, удовлетворить все его потребности. Все это приводит к развитию эгоцентрических тенденций в личности ребенка. Такой ребенок, принося модную игрушку в дошкольное учреждение – тем самым выделяет себя. Тогда желанную коммуникацию со сверстниками не надо специально выстраивать и поддерживать, она происходит сама по себе, по поводу игрушки. Тем самым дошкольник решает коммуникативную проблему привычным для него способом, способом, который культивируется в его дисгармоничной семье.

У детей, воспитывающихся в семьях с доминирующей гиперпротекцией, доминирующим мотивом показного потребления является желание быть похожим на сверстника (53%). Чрезмерный контроль, интенсивность воспитательных мероприятий в стиле воспитания приводит к невозможности для ребенка принять когда-либо собственные решения, что порождает зависимость, несамостоятельность, инфантилизм, неуверенность в себе, избегание риска. В данном случае, модная игрушка тоже позволяет решать проблемы коммуникации привычным для их семьи способом.

У детей, воспитывающихся в семьях с повышенной моральной ответственностью, доминирующим мотивом показного потребления также

является желание быть похожим на сверстника (60%). При этом стиле воспитания к ребенку предъявляются повышенные требования с пониженным вниманием к его потребностям. Ребёнок эмоционально уплощен, не умеет вписываться в меняющиеся условия. Такому дошкольнику легче слиться с большинством сверстников, «быть как все», что приводит к автоматическому принятию их как члена группы.

У детей, воспитывающихся в семьях со скрытой гипопротекцией, доминирующий мотив показного потребления – привлечь внимание (53%). При данном стиле воспитания дошкольники понимают, что родители не будут уделять им внимание, удовлетворять их потребности, поэтому дети, не имея необходимых навыков в общении, вынуждены привлекать внимание сверстников модными игрушками.

Таким образом, дисгармоничный стиль воспитания в семье провоцирует коммуникативные трудности у дошкольника. Ребёнок начинает использовать предметы показного потребления в качестве компенсации своих трудностей, обусловленных недостаточностью заботы, внимания, опеки и контроля со стороны родителей, интереса к ребенку и удовлетворения его потребностей. Негармоничное воспитание в семье мешает налаживанию адекватного взаимодействия ребенка в семье, затрудняет его социальную адаптацию. Существует значимая взаимосвязь между стилем воспитания и доминирующим мотивом показного потребления ( $r$  (Пирсона)= 0,54 , при  $p < 0,01$ ).

*Новикова Дарья Валерьевна*

*Московский педагогический государственный университет,*

*г. Москва*

*dasha.msk96@mail.ru*

## **К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация:** автор обосновывает необходимость формирования логического мышления младших школьников, приводит мнение учителей начальных классов относительно умения детей решать логические задачи, анализирует их затруднения при формировании данного умения в современной начальной школе, приводит классификацию логических задач и описывает методические приемы обучения решению логических задач.

**Ключевые слова:** логическое мышление младших школьников, затруднения в процессе обучения решению логических задач, классификация логических задач, методические приемы.

В современной начальной школе обучение математике многофункционально: приобретение предметных знаний, воспитание и развитие, формирование у учащихся универсальных учебных действий, которые обеспечивают способность к саморазвитию и самосовершенствованию [1]. За последние десятилетия требования к математической подготовке выпускника значительно изменились, что привело начальную школу к пониманию необходимости решения новых задач. В то же время, в начальном математическом образовании были и есть неизменные задачи, одной из которых является развитие логического и алгоритмического мышления младших школьников. В связи с этим возрастает значимость логических задач, которые способствуют развитию мышления младших школьников,



формированию универсальных учебных действий, и при этом подготавливают детей к решению различных проблем, возникающих в повседневной жизни.

Чтобы убедиться в необходимости специальной работы учителя начальных классов, направленной на развитие логического мышления школьников, стоит ответить на вопрос: «Умеют ли современные младшие школьники решать логические задачи?» Согласно опросу учителей начальных классов нескольких школ города Москвы, младшие школьники испытывают серьезные трудности при решении логических задач. Чуть больше половины опрошенных учителей (52 %) считают, что учащиеся при решении логических задач понимают условие и вопрос задачи, могут подобрать необходимый способ решения, но у них возникают проблемы с построением рассуждений. Пятая часть опрошенных учителей (20%) утверждают, что младшие школьники понимают условие и вопрос задачи, строят осознанные рассуждения, но не могут подобрать необходимый способ решения. И 28 % учителей отметили, что их ученики затрудняются в понимании условия и вопроса задач, вследствие чего возникают трудности и с выбором способа решения, и с построением рассуждений. И ни один учитель не отметил, что его ученики хорошо справляются с решением логических задач, о чем свидетельствуют результаты опроса. Именно поэтому перед современной начальной школой остро встает вопрос об обучении решению логических задач.

Понимание учителями важности развития логического мышления школьников посредством обучения решению логических задач не отменяет факта возникновения у детей трудностей при столкновении с задачами данного типа. Первой и, пожалуй, одной из главных трудностей в обучении решению логических задач для педагогов является нехватка учебного времени в рамках большого объема учебного материала. Современные учебники для начальной школы насыщены большим количеством материала, обязательного для изучения. По мнению учителей, занятия, направленные на развитие логического мышления школьников путем решения логических задач, практически невозможно внедрить в учебное время. Во всех учебниках

математики для начальной школы, включенных в федеральный перечень присутствуют задания логического характера [2,3]. Но эти задания даются эпизодически, бессистемно и, как правило, в конце параграфа, вследствие чего воспринимаются учителями как дополнительные, необязательные для решения. Это и является второй трудностью, которая влияет на развитие умения школьников решать логические задачи, так как построение системы развития логического мышления должно проходить с учетом следующих основополагающих принципов: системности, преобладающей опоры на наглядно-образное мышление, спиральности, соответствия школьной программе и нарастания уровня сложности. Именно из-за игнорирования части данных принципов у детей младшего школьного возраста часто возникают большие трудности с построением логических рассуждений, подбором способа решения и пониманием самой задачи.

Таким образом, в рамках начального математического образования перед учителями сложилась сложная ситуация. Общеизвестно, что логические задачи требуют от школьника серьезного осмысления и понимания. Но для того, чтобы понял ученик, должен сначала понять учитель, к какому результату он стремится, чего в итоге хочет достичь и какими средствами, какие методические приемы он будет использовать и каким образом построит обучение, чтобы оно стало эффективным.

В первую очередь, учитель должен осознать цель своей работы. ФГОС НОО описывает умения, которыми должен овладеть ученик в рамках развития логического мышления [4]: анализировать объекты с целью выделения признаков (существенных, несущественных); производить синтез, то есть составлять целое из частей, в том числе самостоятельно достраивать с восполнением недостающих компонентов; устанавливать аналогии; обобщать; выбирать основания и критерии для сравнения и классификации объектов; устанавливать причинно-следственные связи, представлять цепочки объектов и явлений; строить логические цепочки рассуждений; анализировать истинность и ложность утверждений; доказывать; выдвигать гипотезы и обосновывать их.

Кроме того, при развитии логического мышления младших школьников необходимо совершенствовать следующие универсальные учебные действия: смысловое чтение; осуществление выбора наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; понимание информации, представленной разными способами; построение речевых высказываний в форме связи простых суждений, причем делать это младшие школьники должны осознанно, ориентируясь на поставленную задачу.

Далее, будь то внеурочная деятельность или урок: включая логические задачи в учебный процесс, учитель должен продумать план, по которому будет выстраиваться все дальнейшая работа. План подразумевает систематизацию учителем логических задач разных типов в зависимости от целей и в соответствии с основополагающими принципами, подбор заданий и методических приемов. Для подбора заданий следует понимать, какие есть виды логических задач и какие из них подходят для детей младшего школьного возраста. Существует множество классификаций логических задач, однако одной из наиболее используемых учителями начальных классов является классификация, предложенная О.Б. Богомоловой [5], по смысловому содержанию и логическим способом их решения: задачи с отношениями; занимательные задачи; задачи на переправу; задачи, решаемые по трафаретам; задачи с использованием схем и таблиц; задачи на перебор возможных вариантов; задачи, решаемые с помощью графов. Ориентируясь на типологию логических задач при подборе заданий, учителю стоит учитывать и возрастные особенности детей младшего школьного возраста, а также индивидуальные способности учеников класса. Это же относится и к подбору методических приемов, которые так же должны соответствовать возрасту учащихся, их уровню знаний, восприятию и мышлению, имеющее на данной ступени образования преимущественно наглядно-образный характер.

После подбора заданий, их распределения по уровням сложности, типу решения учителю необходимо продумать формы работы и методические приемы, которые он будет реализовывать в процессе обучения. Н.Б. Истомина

предлагает следующую классификацию приемов [6]: дополнение текста рассуждений в соответствии с условием задачи; заполнение таблицы; выбор правильного рассуждения из предложенных; использование различных способов рассуждений и их сравнение; сравнение полученных результатов с текстом задачи; построение алгоритма; использование различных учебных моделей и их выбор; преобразование учебных моделей (вербальная – наглядная – символическая); выдвижение гипотез исследования, их проверка, получение выводов. Все эти приемы помогают учителю организовать учебный процесс, а детям понять, как нужно действовать при решении той или иной логической задачи. Данные приемы учитывают психологические и возрастные особенности детей младшего школьного возраста: недостаточный уровень произвольности внимания, мышления, памяти, избирательности внимания, неустойчивость личной мотивации и саморегуляции.

Так, например, прием заполнения таблиц позволяет преобразовать вербальную модель задачи в символическую, что существенно упрощает восприятие текста задачи детьми. Данный прием используется, например, как алгоритм действия при решении задач на переправу и в задачах, где необходимо установить соответствие между элементами двух множеств. Несмотря на то, что табличный способ решения задачи требует от учащихся аккуратности и сосредоточенности, он обладает огромным плюсом – наглядностью. Именно наглядность является неотъемлемым компонентом процесса обучения решению логических задач младших школьников.

На начальных этапах обучения для удобства и более эффективной организации стоит пользоваться «заготовками». Это могут быть таблицы с частично внесенными в них данными, схемы, рисунки, тексты с пропусками и т.д. С их помощью учащиеся понимают, как должно строиться рассуждение, какие модели могут помочь при решении задач определенного типа. Далее дети смогут использовать данные умения и на других задачах, адаптируя их к конкретному случаю. И, все-таки, самым главным условием для учителя при обучении детей решению любых задач, в том числе и логических, является

обеспечения комфортной обстановки. Школьники не должны бояться ошибаться. Пусть они выполняют решения карандашом, пусть исправляют свои ошибки. Если у ребенка нет страха перед деятельностью, то его мотивация, его интерес будут только расти.

Современная школа ставит перед учителем много задач, порой сложных для реализации и решения в рамках учебного процесса. Однако именно от желания и настроения учителя зависит, насколько широкими и разносторонними будут знания его учеников. И такое важное умение, как умение логически мыслить, обязательно должно формироваться у каждого младшего школьника!

### Литература

[1] Истомина Н.Б. Учимся решать логические задачи. Математика и информатика. Внеурочная деятельность. Общеинтеллектуальное направление. 1-4 классы / Пособие для учителя – Н. Б. Истомина, Н. Б. Тихонова. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2015. – 184 с.

[2] Математика. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 1/[М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова и др.]. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2015. – 112 с. ил. – (Школа России).

[3] Математика. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 2/[М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова и др.]. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2015. – 112 с. ил. – (Школа России).

[4] Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – 4-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2016. – 53 с. – (Стандарты второго поколения).

[5] Богомолова О.Б. Логические задачи [Текст]: [для школьников, учителей и методистов] / О. Б. Богомолова. – 3-е изд. – Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2009. – 270 с.

[6] Истомина Н. Б. Формирование умения рассуждать в процессе решения логических задач [Текст] / Н. Б. Истомина, Н. Б. Тихонова // Начальная школа: ежемесячный научно-методический журнал. 2014. – № 7. – С. 87-91: табл., рис. – Библиогр.: 4 назв.

*Олейник Елена Викторовна*

*Магнитогорский государственный технический университет*

*им. Г.И. Носова,*

*Институт гуманитарного образования,*

*г. Магнитогорск*

*oleynik.ev@mail.ru*

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ В РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ И ДЕТЬМИ: ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД**

**Аннотация:** в статье рассмотрены возможности и описаны преимущества проектного подхода в решении социальных проблем семьи и детей. Представлены практики реализации проектов по работе с семьей и детьми в г. Магнитогорске. Обобщен опыт участия преподавателей кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования в разработке и реализации проектов, направленных на решение социально-психолого-педагогических проблем семьи и детей.

**Ключевые слова:** проектный подход, семья, дети, современные практики, проект.

В настоящее время социально-психолого-педагогическая работа с семьей и детьми зачастую основывается на использовании проектного подхода. Во многом это объясняется тем, что его возможности позволяют в рамках одного взаимосвязанного процесса выявить проблемы семьи и детей, исследовать их, разработать пути решения и реализовать, основываясь на существующих и доступных кадровых, материальных, временных и др. ресурсах. Суть проектного подхода в решении проблем заключается в том, что имеется (или выявляется) социальная проблема, формулируется цель, направленная на достижение желаемого результата, описываются или создаются условия для поставленной цели, определяются сроки достижения цели и ресурсы (финансы,

кадры и т.п.). Таким образом, за определенный промежуток времени с определенными затратами достигается поставленная цель. Такой способ решения проблем доказал свою эффективность неоднократно.

В г. Магнитогорске сформировалась успешная практика по решению социально-психолого-педагогических проблем семьи и детей на основе проектного подхода. Она заключается в объединении усилий разных субъектов, деятельность которых направлена на семью и детей: БФ «Металлург», Управление социальной защиты администрации города, отдел по делам несовершеннолетних администрации города и др. Преподаватели кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова» активно включаются в рабочие группы по совместной разработке и реализации проектов, направленных на решение проблем семьи и детей, среди них:

«Здоровье женщины как фактор укрепления института семьи и семейных ценностей» (2018-2019), совместно с БФ «Металлург» при финансовой поддержке Фонд-оператора президентских грантов по развитию гражданского общества (грант Президента РФ);

«Семейная площадка: благополучное детство» (2018-2019), совместно с отделом социальной поддержки семьи и детей Управления социальной защиты населения администрации города Магнитогорска Челябинской области при финансовой поддержке грантодателя Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации;

подпроект «Равный – Равному» межведомственного городского проекта «Жить» (2017-2019), совместно с отделом по делам несовершеннолетних администрации города Магнитогорска при финансовой поддержке администрации г. Магнитогорска.

Каждый из названных проектов в настоящее время продолжает реализовываться. Проект «Здоровье женщины как фактор укрепления института семьи и семейных ценностей» реализуется на базе центра «Материнство» БФ «Металлург». Срок реализации – 9 месяцев. В проекте

принимают участие 200 семей, из них 200 беременных женщин (целевая группа – работницы промышленных предприятий). Ежемесячно в центре бесплатно наблюдаются около 100 женщин (работницы промышленных предприятий) со сроками беременности от 12 до 30 недель. Эти женщины в БФ «Металлург» получают помощь в оздоровительном направлении – аквааэробика для беременных в аквапарке, оздоровление в санатории-профилактории «Южный», кислородный коктейль, витаминно-минеральный комплекс. В проекте для укрепления института семьи преподаватели кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования реализуют социальное, психолого-педагогическое, культурно-досуговое сопровождение, и апробируют механизм раннего сопровождения семьи.

Проект состоит из 2-х частей: 1) очное сопровождение беременных и их семей на базе БФ «Металлург»; 2) заочное сопровождение женщин с момента оформления декретного отпуска до родов и с момента рождения ребенка до достижения им возраста 6 месяцев.

Очное сопровождение: каждую неделю по названным выше направлениям проходят занятия и индивидуальные консультации (в 4-х группах еженедельно). Их проводят психологи, педагоги, специалист по социальной работе – преподаватели кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования. В рамках социального и психолого-педагогического направлений будущие мамы получают нужную им информацию: имидж мамы и современной женщины, подготовка к родам (в том числе совместным); воспитание и построение взаимоотношений с детьми; уход за детьми; вопросы раннего развития ребёнка. В рамках культурно-досугового направления реализуются занятия: разучивание колыбельных и детских песен, прослушивание классической музыки, чтение стихов и сказок, фотосессия, чаепития. Сформированы семейные группы для участия в тренингах по семейной терапии, направленных на улучшение и гармонизацию внутрисемейных (супружеских) отношений. Заочное сопровождение: реализуется идея «Писем родителям». Это сопровождение по электронной



почте течения беременности (с 30 недель до рождения) и периода с момента рождения ребёнка до 6 месяцев. Письмо для беременных (1 раз в месяц) содержит актуальную информацию для конкретного периода беременности женщины, т.е. как развивается плод, что происходит с ребёнком в данный момент и т.п., а также даются рекомендации по питанию, физическим занятиям и т.д. Письмо для семьи (1 раз в месяц), где уже родился ребёнок, содержит рекомендации по уходу за новорожденным, получению пособий, и др. вопросам.

В рамках проекта «Семейная площадка: благополучное детство», направленного на профилактику социального сиротства, сохранение и восстановление семейного окружения ребенка, сокращение детского и семейного неблагополучия через формирование социально-нормированного поведения, обеспечение интеграции детей в позитивное устойчивое социальное окружение, сплочение местного сообщества, преподаватели кафедры разработали и реализовали:

- методику взаимодействия наставников с семьями, воспитывающими детей-инвалидов и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации;
- методику мониторинга изменения положения целевых групп в результате проводимых мероприятий;
- программу обучения (обучающего тренинга) наставников методике взаимодействия с целевой группой с использованием современных психосоциальных и образовательных технологий;
- дополнительную общеобразовательную общеразвивающую программу «Взаимодействие наставников с семьями и детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации».

Обучение наставников осуществлялось на базе следующих учреждений г. Магнитогорска:

МУ «Социально-реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями»;

МУ «Комплексный центр социального обслуживания населения»  
Орджоникидзевского района;

МУ «Центр социальной помощи семье и детям»;

МУСО «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних».

В настоящий момент преподавателями кафедры готовится методическое пособие по подготовке наставников к социальной работе с семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации.

Подпроект «Равный – Равному» направлен на профилактику девиантного поведения детей и подростков в условиях образовательной организации. Проект заключается во внедрении в воспитательный процесс (внеурочную деятельность) образовательной организации профилактических тренингов, реализуемых посредством детского (школьного) самоуправления и ориентированных на сохранение социального, психического и физического здоровья детей и подростков.

Преподаватели кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования разработали и реализуют мероприятия в рамках подпроекта, распределенных на три этапа. Подготовительный этап включает организационные мероприятия по подготовке к проведению мероприятий проекта (совещания, круглые столы и др.), обучающий тренинг подготовки волонтеров из числа обучающихся образовательных организаций г. Магнитогорска.

Основной этап осуществляется «каскадным» методом и включает профилактический тренинг, который проводится на группе волонтеров, а в последующем реализуется самими подростками в своих классах в паре специалист-волонтер или самостоятельно.

Интенсивный тренинг проходит 1 неделю (14 часов), далее предусмотрено в течение учебного года (четверти) посещение 1 раз в неделю волонтерами и педагогами часа консультаций (проводимых специалистом-тренером), с обсуждением возникающих проблем, с оказанием помощи в определении стратегии и выполнении заданий, предусмотренных проектом.

Параллельно с тренингом для группы волонтеров осуществляются консультации специалистов образовательных организаций (педагогов-психологов, социальных педагогов, воспитателей и др.)

В структуру тренинга включаются базовые занятия, разработанные специалистами и вариативные занятия, подобранные самими волонтерами и апробированные на группе волонтеров, а также проведение диагностических срезов в качестве домашнего задания.

Заключительный этап посвящен анализу и решению проблем по тематике тренинга. Обсуждению итогов реализации проекта на круглом столе при участии специалистов отдела по делам несовершеннолетних администрации г. Магнитогорска, волонтеров, специалистов (педагогов-психологов, социальных педагогов, воспитателей и др.).

Обобщая проделанную работу можно сделать вывод, что использование проектного подхода в решении проблем семьи и детей имеет высокую эффективность. Это подтверждается тем, что заявленные цели и задачи каждого проекта непременно достигаются, аккумулируются все доступные ресурсы, результат достигается за установленное время.

В целом возможности проектного подхода в решении социальных проблем в том числе семьи и детей безграничны. Во многом это объясняется тем, что масштабы проектов могут быть различны, сроки их реализации и цели определяются в соответствии с запросами или желаниями конкретного заказчика или инициатора, содержание проекта можно корректировать в зависимости от имеющихся ресурсов и т.п. Таким образом, ресурс проектного подхода в решении социальных проблем семьи неисчерпаем, во многом благодаря инициативе людей на местном уровне, а также практике реализации проектов федерального и регионального уровней.

*Павлова Оксана Алексеевна*

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского,*

*г. Калуга*

*oksanapav@yandex.ru*

## **АССОЦИИИ СО СЛОВОМ МАТЕМАТИКА У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

**Аннотация:** в статье представлены результаты содержательного анализа обобщенного ассоциативного образа понятия «математика» у будущих учителей начальных классов. Выявлена его структура и доля каждого из компонентов: знаниево-деятельностного, эмоционально-ценностного и личностного. Выделены те направления в подготовке будущего учителя, которые усиливают именно положительное отношение к математике и её преподаванию, что соответствует современному пониманию психодидактического подхода в обучении.

**Ключевые слова:** математика, положительный образ, ассоциации, психодидактика, подготовка учителя.

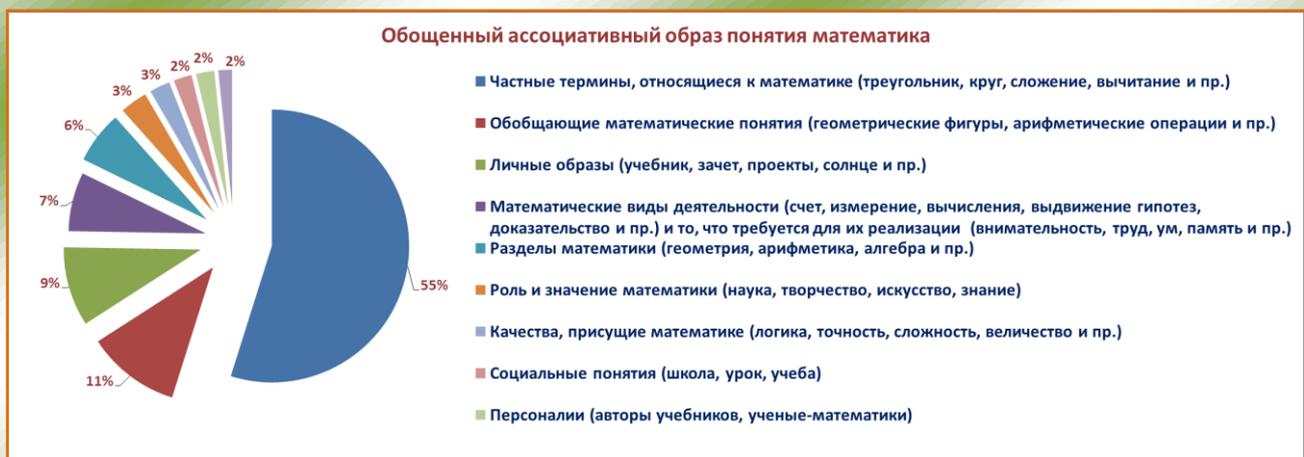
Роль первого учителя для формирования положительного отношения к математике неоспорима. Поэтому в Институте педагогики КГУ им. К.Э. Циолковского на протяжении нескольких лет осуществляется творческий и научный поиск механизмов выстраивания эмоционально-ценностного компонента в подготовке будущих специалистов в области начального математического образования.

Первое занятие по математике мы традиционно проводим в форме «аукциона» математических терминов, чтобы актуализировать и систематизировать в быстром темпе большой объем математических понятий. Студенты должны написать на отдельном листочке 20 слов, которые у них ассоциируются с математикой в течение пяти минут.

В дальнейшем студенты по очереди называют одно из слов, определяют содержание предлагаемого термина (пытаются ответить на вопрос «что это?») и очерчивают круг смежных понятий. Например, «круг» - это плоскостная геометрическая фигура (имеет два измерения, можно установить её площадь). Далее перечисляются все объекты, принадлежащие той же группе (квадрат, треугольник, трапеция и пр.). Упомянутые термины вычеркиваются. Студент, назвавший последнее невычеркнутое слово, «выигрывает» аукцион.

В результате удается в быстром темпе очертить достаточно большой круг математических и околоматематических понятий (виды чисел, арифметические операции, одномерные, двумерные и трехмерные геометрические фигуры, функции, разделы математики, ученые-математики и пр.).

Собранные нами в результате данной формы повторения и общения учебного материала данные были обработаны при помощи следующих методов: выделение наиболее значимых единиц (кластеров), кластеризация и статистическая обработка данных (рис.1), сравнительный анализ с ассоциациями к понятию «Музыка» (таб.1).



*Рис. 1 Обобщенный ассоциативный образ понятия математика*

В целом структуру ассоциативного ряда любого понятия можно представить в виде трех основных компонентов (таб.1)

**Сравнительный анализ обобщенных понятий математика и музыка (в долях от совокупного образа)**

<i>Название компонента и его содержание</i>	<i>Математика</i>	<i>Музыка</i>
<i>знаниево-деятельностный (понятийный аппарат; персоналии и средства данной отрасли знания или области искусства);</i>	0.81	0.50
<i>эмоционально-ценностный (роль данной отрасли знания или искусства; качества им присущие; эмоциональные состояния и чувства с ними связанные);</i>	0.7	0.28
<i>личностный (личные образы, включая социальный аспект).</i>	0.12	0.22

Анализ накопленного эмпирического материала показывает, что в последнее время все больше выявляется случаев, когда среди указанных слов встречается описание чувств (как положительных, так и отрицательных), которые студенты испытывают при столкновении с математикой и тех качеств, которыми, как им кажется, она обладает. Например, «страх» или «холодность».

Мы считаем, что причины возникновения разных эмоций от математики должны быть установлены в ходе беседы, а также следует актуализировать и стимулировать опыт получения положительных эмоций студентами в процессе обучения в вузе. Часто студенты считают, что математика слишком «суха», чтобы давать эмоции, в отличие, например, от картин или музыкальных произведений. Они не учитывают, что эмоции от произведений искусства не существуют сами по себе, а возникают внутри человека. И можно обнаружить достаточно большой круг людей, которые считают математику красивой и получают удовольствие и радость от контактов с ней.

Также нами было установлено, что встречаются люди, которые ассоциируют математику с некоторым цветом, включая случаи синестезии.

Для сравнения подобное исследование проводилось со студентами социологического факультета, и достаточно однозначно было установлено, что круг понятий, ассоциирующихся с математикой у данных студентов, имеет более выраженную социальную направленность.

В целом мы предполагаем, что вовлечение значительного числа разнообразных аспектов (визуальные образы; эмоции, ценные для человека; значимые для учащегося нематематические понятия в их взаимосвязи с математическими понятиями) может сыграть важную роль в формировании гармоничной (без отрицательных посылов) математической картины мира у ребенка или студента.

Формированию положительно окрашенного образа математики способствует реализуемый в КГУ им. К.Э. Циолковского опыт организации математических праздников, стимулирующих профессиональные и эмоционально-ценностные установки будущих учителей. Данный опыт представлен в публикациях [1-5].

### Литература

[1] Зиновьева, В.Н., Павлова, О.А., Чиркова Н.И. Перельману Я.И. – 135 лет: опыт организации внеаудиторной деятельности по математике и методике её преподавания в педвузе // Современное начальное образование: традиции и инновации: Материалы заочной Всероссийской научно-практической конференции. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского. - 2018. - С. 94-99

[2] Павлова, О.А. Вне урока. Математический праздник как форма внеурочной деятельности (на примере Дня числа  $\pi$ ) // Математика в школе. - 2018. - № 4. – С. р\_06

[3] Павлова, О.А., Чиркова, Н.И. Математический праздник как компонент методико-математической подготовки будущего учителя // Гуманизация образования. - 2018. - №1. - С. 30-35

[4] Павлова, О.А., Чиркова, Н.И. Профессиональная направленность внеаудиторной работы: методико-математический компонент // Идеи К.Э. Циолковского в контексте современного развития науки и техники Материалы 53-х Научных чтений памяти К.Э. Циолковского. - 2018. - С. 419-421

[5] Павлова, О.А., Чиркова, Н.И. Формирование профессиональных компетентностей в области преподавания математики у бакалавров через событийный характер аудиторной и внеаудиторной работы // Гуманизация образования. - 2018. - №5. - С. 88-93

*Кравцова Анастасия Алексеевна*

*Орловский государственный университет*

*имени И.С. Тургенева,*

*г. Орел*

*kravtsovastacy2012@yandex.ru*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**Аннотация:** данная статья посвящена описанию психолого-педагогических трудностей при изучении иностранного языка у детей на начальном этапе обучения. Автор описывает ряд трудностей общего характера, возникающих при поступлении ребенка в школу, а также перечисляет сложности начального этапа освоения чужого языка учащимися начальной школы таких, как сложности мотивационного характера, смешение сложившейся языковой системы родной речи и иноязычной, личностные психологические барьеры.

**Ключевые слова:** трудности, иностранный язык, начальный этап изучения.

Поступление ребенка в школу является одним из самых важных и сложных этапов, который очень часто сопровождается рядом трудностей, которые может испытывать учащийся. Для родителей и учителей очень важно понимать, с какими трудностями может столкнуться ребенок на начальном этапе обучения для того, чтобы быть в состоянии оказать необходимую помощь.

Современного школьника на начальной ступени обучения в школе характеризует повышение общей информированности, прежде всего, расширение знаний о школе, часто заражение тревогой от родителей и как результат снижение учебной мотивации. У ребенка также могут появиться



трудности операционально-технического характера, когда у учащегося не получается выполнять определенные типовые диагностические задания. Все это может являться свидетельством того, что школьное обучение в целом на начальном этапе наполнено проблемами и сложностями как объективного, так и субъективного характера. [1].

«Колоссальный рост информации, нужной для деятельности человека в современном мире, выдвигает перед любым обучением новые требования». [3, с.56]. Согласно данным Локаловой Н.П., от 15 до 40 % учащихся начальных классов испытывают те или иные трудности в процессе обучения в начальной школе. При этом только 10 % опрошенных учителей правильно понимали причины возникновения тех или иных трудностей учащихся. Этот факт указывает на сложность выбора приемов и методов психодиагностики проблем школьников, без которых невозможно разобраться в психологических причинах тех или иных трудностей в учебной деятельности учащихся, а, следовательно, и осуществить эффективную коррекционную работу и помощь в преодолении проблем. [4]

Наряду с трудностями мотивационного характера (ребенок не хочет учиться) учащиеся часто могут испытывать трудности операционального характера (не может учиться). Среди индивидуальных особенностей учеников, испытывающих трудности обучения, можно отметить, прежде всего, проблемы, связанные с *недостаточным уровнем развития или несформированностью навыков, или психических процессов, призванных обеспечивать эффективное осуществление учебной деятельности*. Дети вроде бы могут, но категорически не хотят учиться, таких учащихся можно назвать «*немотивированными*». За поведением школьников, напоминаям то, что мы, взрослые, склонны называть ленью или нежеланием учиться, очень часто стоят именно *страх неудачи, школьная тревожность* [5]. Отсутствие же интересов вообще, и познавательных интересов в частности с довольно высокой долей вероятности позволяет предположить наличие у учеников проблем, связанных с *выученной беспомощностью*, когда ребенок чрезмерно пассивен, часто находится в

подавленном состоянии, не способен осознанно находить выход из ситуаций и приобретать осмысленный опыт. Все вышеперечисленные факторы можно отнести к трудностям общего характера, которым могут быть подвержены учащиеся при поступлении в начальную школу и на протяжении первых лет обучения. После того, как первый класс завершен и успешно преодолен период адаптации к школьному обучению, появляются новые трудности в обучении, требующие определенных усилий от всех участников педагогического процесса. Это может быть связано с введением в программу новых предметов. В соответствии с ФГОС в начальной школе, а именно во 2 классе, начинается изучение иностранного языка. С точки зрения психологии - это очень сложный и серьезный процесс, когда в коре головного мозга начинает формироваться совершенно новая речевая система, которая должна сосуществовать и вступать в постоянное взаимодействие с уже выработанной системой родного языка ребенка, непрерывно испытывая на себе ее проникающее и часто вносящее путаницу влияние. В родном языке к моменту поступления в школу у ребенка уже сложились в единую систему все компоненты речевой деятельности. Достичь подобных результатов в изучении иностранного языка можно лишь при создании определенных условий, позволяющих интенсивно функционировать всем механизмам усвоения языка на начальном этапе обучения. Исследования показывают, что психологической основой для овладения речью в детском возрасте является врожденная речевая функция. Именно благодаря этой функции ребенку удастся не смешивать две языковые системы в одну. Тот факт, что иноязычно-речевые способности обеспечивают быстрое и качественное овладение навыками разговорной речи, не оставляют сомнения. Данные индивидуальные психологические и психофизиологические особенности способствуют быстрому формированию навыков и умений при усвоении языковой системы (словаря и грамматики другого языка). [6]

В возрасте 7-8 лет при хорошо усвоенной системе родного языка учащиеся сознательно относятся к освоению иностранного языка. Этот возраст является сензитивным для легкого и прочного запоминания небольшого по

объему языкового материала и его воспроизведения. Опираясь на исследования М. К. Кабардова, можно отметить, что в младшем школьном возрасте ребенок оперирует языком сознательно, такое оперирование при усвоении иностранного языка характерно не менее чем для 30% обучающихся. [6]

Таким образом, ребенок в данном возрасте в состоянии овладеть иностранным языком, сознательно оперируя различными языковыми средствами. Это соотносится с познавательной мотивацией. Но мотивированность младшего школьника на изучение иностранного языка может быть одной из основных трудностей усвоения. Хорошо усвоив систему родного языка, ребенок не видит смысла в изучении чужого, так как любые проблемы общения устраняются при помощи уже знакомого и вполне понятного языка. Заинтересовать ребенка в данном случае можно различными способами, например, давая прослушивать иностранную речь и указывая на красоту ее звучания, пробуждая интерес к культуре страны изучаемого языка, подчеркивая возможность прямого общения с носителями языка и т.п. Очень важно показать школьнику взаимосвязь владения иностранным языком с его использованием в будущей жизни, таким образом, давая возможность понять и прочувствовать актуальность усвоения другого языка. В этой связи не лишним для учителя будет устраивать для учеников уроки-путешествия в страну изучаемого языка, оперировать к знакомым и любимым детьми персонажам известных литературных произведений, передач, фильмов или мультфильмов, созданным в стране изучаемого языка.

Еще одной трудностью на пути успешного усвоения иностранного языка младшими школьниками может стать прочно сформированная структура родного языка, которая невольно будет вторгаться в процесс понимания и овладения чужим языком. Ребенок выстраивает и старается осознать речевые структуры другого языка путем сравнения и сопоставления их с речевыми единицами и структурами родного языка. Так, еще не вполне сформированный речевой механизм иностранного языка может подменяться и даже вытесняться родным. В таком случае необходимо ослаблять влияние родного языка на

усвоение иностранного, сопоставляя обе языковые системы, показывая максимальные сходства и различия между ними. Так, важность такого, не существующего в русском языке понятия, как артикль, может быть представлена учителем в виде сказки, где определенный артикль сыграет роль короля существительных, а неопределенный может стать его единственным ребенком.

Общее недоразвитие речи, которое, как правило, уже откорректировано в данном возрасте, может стать причиной возникших сложностей изучения языка у тех детей, у которых данная проблема еще не устранена. В данном случае ребенок, имеющий определенные затруднения логопедического характера, может испытывать сложности в восприятии и воспроизведении иностранной речи. Фонематический слух может быть нарушен, артикуляция звуков будет неверной. В этом случае наряду с изучением иностранного языка ребенку показаны специальные занятия с учителем-логопедом и педагогом-психологом.

Следующая трудность изучения иностранного языка может быть связана с определенными личностными психологическими барьерами. Очень частой проблемой для учащихся является страх перед говорением на иностранном языке. Такая боязнь может возникнуть по ряду причин. Ребенок просто не уверен в своих силах и не верит в то, что он сможет говорить на другом языке, причем он знает, что говорить нужно правильно. Если ребенок совершает ошибки в речи, это может повлечь за собой не только насмешки одноклассников, но также и неудовольствие учителя и, как результат, плохие оценки. Предшествовать таким страхам ребенка могут предыдущие неудачи на уроках иностранного языка. По этой причине задача учителя сохранять дружественную и максимально располагающую атмосферу на уроке, стимулируя детей говорить, не боясь быть наказанными тем или иным способом, возможно, используя определенную систему поощрений, таким образом мотивируя детей говорить, не испытывая страха. Самооценка – это фундамент успешности. Она помогает справляться с неудачами и пробовать новое. «Сегодня может считаться доказанным, что содержание и методы

обучения в очень большой степени определяют собой психологические характеристики обучающегося, и прежде всего его тип мышления». [7, с.6] Одним из важных факторов, влияющих на поддержку положительного отношения к выполнению учебных заданий и преодолению возникающих затруднений, является также дозированный объем заданий, чередование труда и отдыха.

Всеми исследователями трудностей обучения подчёркивается, что залогом успешного обучения ребенка является комплексность, систематичность и целенаправленность усилий педагога, специалистов и родителей в помощи ребёнку. Понимание причин школьных трудностей начального звена и поиск вариантов психологической помощи нуждающимся в этом детям есть необходимое и важное направление здоровьесберегающей деятельности начальной школы.

### Литература

- [1] Беглова Т.В., Битянова М.Р., Меркулова Т.В., Теплицкая А.Г. Методические рекомендации к проведению педагогической диагностики стартовой готовности к обучению в школе (1 класс) по диагностическим заданиям тетради «Хочу, могу, действую». - С.35 [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://idfedorov.ru/diagnosticsandmonitoring/readinessfortraining/article=2407/>
- [2] Безруких М. М. Дошкольник. Мифы и реалии //Вестник практической психологии образования 2011 №4 - с.16-21.
- [3] Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. / Язык и дети. М., Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1981. 111 с.
- [4] Локалова Н.П., Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика. СПб.: Питер, 2009. - 368с.
- [5] Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, профилактика. – СПб.: Речь, 2004. - 248с.
- [6] Кабардов М.К., О диагностике языковых способностей// Психологические и психофизиологические исследования речи/ Отв. ред. Т.Н. Ушакова. — М.: Наука, 1985, с.341-349
- [7] Айдарова Л.И., Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М.: Педагогика. — 144 с, с ил.; Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР.

*Реутова Елена Анатольевна*

*ГБУ Новосибирской области —*

*Центр психолого-педагогической, медицинской  
и социальной помощи детям «Областной центр диагностики и  
консультирования»,*

*г. Новосибирск*

*Elena-52195@mail.ru*

## **К ВОПРОСУ РОДИТЕЛЬСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ КАК ФАКТОРА УСПЕШНОСТИ КАЖДОГО РЕБЕНКА**

**Аннотация:** Статья посвящена вопросам родительского просвещения, раскрывает подходы и методы формирования ответственного родителя через реализацию просветительских программ. Предлагаемые деятельностные формы, направлены на участие родителей в процессе развития, образования и воспитания своего ребенка, формирование его успешности.

**Ключевые слова:** Родители, ребенок, родительское просвещение, правовая грамотность, программа, успешность.

Одним из приоритетных направлений социальной политики Российской Федерации, закрепленных в «Концепции государственной семейной политики до 2025 года» является формирование ответственного и позитивного родительства. Просветительская работа с родителями, повышение их культурного уровня направлена на решение вопросов государственно-общественного управления, независимой оценки качества образовательных услуг, а в целом способствует вовлечению родителей в процесс развития, образования и воспитания своего ребенка, формирование его успешности [2].

Траектория семейных ценностей в последнее время несколько изменилась – семья со своим укладом и традициями, для молодых людей перестают быть ценностью, что способствует формированию безответственной позиции по

отношению к своему ребенку [1]. Современная Россия – это многообразие видов семей с детьми, родителям которых требуются как базовые, так и специальные знания для родителей детей-инвалидов, детей с особенностями развития, приемных родителей и других категорий.

В образовательных организациях просвещение родителей, к сожалению, проводилось формально, а зачастую отсутствовало. «Только вместе с родителями, общими усилиями, учителя могут дать детям большое человеческое счастье» (В.А. Сухомлинский).

Современные родители отмечают нехватку знаний о детско-родительских отношениях, о возрастных особенностях своих детей, методах и способах своего реального участия в становлении личности ребенка. При этом, включение «особенных» детей в образовательный контекст официальных образовательных институтов всех уровней и правовых форм, адаптация системы образования к особенностям развития обучающихся и воспитанников с особыми образовательными потребностями требуют кооперации всех участников образовательного процесса: педагогов, детей и конечно, родителей [4,5].

В настоящее время предпринимаются некоторые шаги для изменения такой ситуации. Основными задачами для решения вышеизложенных вопросов возможно определить следующие: обеспечение взаимопонимания и согласованное взаимодействие школы и семьи в осуществлении комплексного подхода к воспитанию ребенка; компенсирование пробелов семейного воспитания: выявление и поддержку воспитательного потенциала семьи; использование активных форм организации просвещения родителей. К эффективным способам реализации данного направления возможно отнести реализацию просветительских программ через интерактивные формы для родителей: вебинары, видео-лекции в сети Интернет и др.

В 2018 году была разработана и реализована авторская программа родительского просвещения гуманитарной тематики «Повышение правовой грамотности родителей, воспитывающих детей с ограниченными

возможностями здоровья и инвалидностью в системе образования». Целью программы стало повышение правовой грамотности родителей (законных представителей) и формирование основ правовой культуры семьи в вопросах получения образования, воспитания и социализации детей с ОВЗ и инвалидностью. Программа имеет социально-правовую и образовательно-психологическую направленность, подчеркивает значение семьи и семейных ценностей в реализации прав каждого ребенка на образование, на развитие его фундаментальных способностей и формирование личности. Предлагаемая программа предназначена и реализуется для родителей (законных представителей) и специалистов, работающих с семьями, которые осуществляют образование, воспитание и социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов. Программа направлена на оказание информационно-правовой помощи родителям, развитие ответственности за обучение, воспитание и социализацию своих детей. Программа раскрывает создание специальных условий обучения, психолого-педагогическую и медико-социальную помощь (ППМС), реализацию мероприятий индивидуальных программ реабилитации и абилитации (ИПРА) в системе образования и др.

Программа включает два модуля: организационно-правовые основы и механизмы по обеспечению реализации прав детей с ОВЗ и инвалидностью в системе образования РФ; роль семьи и психолога – педагогические аспекты в формировании успешности детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в системе образования. Программа мобильна, имеет возможность вариативности тем в зависимости от целевой аудитории. Особенностью программы является информационно – деятельностный формат, что включает сочетание теоретической информации и практических заданий и способствует повышению уровня готовности родителей (законных представителей) быть участниками образовательного процесса для формирования успешности своих детей. При этом, сочетание разных методов и форм просвещения: видео, выступление, лекция-визуализация, проблемная



лекция, круглый стол, беседа, родительское собрание, дискуссия/обсуждение, консультации, так и интерактивные формы: вебинар, case-study, свод анализ, отработка запросов и позиций в ролевых и деловых играх позволяет обеспечить высокий уровень усвоения информации и способствует формированию у родителей навыков по использованию полученных знаний в конкретной индивидуальной ситуации. Практико-ориентированный подход меняет мышление, создает мотивационную основу, развивает полезное любопытство родителей (законных представителей) для повышения собственной правовой грамотности и культуры, ответственности в вопросах реализации прав своих детей в системе образования.

За период с 2018 года участием в реализации программы было охвачено более 600 родителей (законных представителей) из 30 муниципальных образований Новосибирской области, 10-ти районов г. Новосибирска.

Таким образом, реализация различных форм родительского просвещения позволит грамотно выстроить детско-родительские отношения, формировать положительный психологический климат в семье. Ребенок в такой семье имеет больше возможностей на свою успешность, а значит это гражданин с ответственной, положительной родительской позицией. При этом, на практике будет реализовано международное право ребенка на семью, любовь и заботу родителей и качественное образование. Для детей – будущих граждан России будут созданы условия для саморазвития и совершенствования в выполнении главной социальной функции – функции семьянина и родителя.

### Литература

- [1] Карabanова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. — М.: Гардарики, 2005.
- [2] Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»;
- [3] Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003;
- [4] Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000;
- [5] Инклюзия: принципы и право // Право и принципы инклюзии. Официальный сайт РОИ «Перспектива». - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://perspektiva-inva.ru/inclusive-edu>.



*Красова Татьяна Дмитриевна*

*Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина,*

*г. Елец*

*lady.krasova@mail.ru*

## **СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ПОЛОРОЛЕВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема развития полоролевых представлений у детей старшего дошкольного возраста. Современные требования индивидуального подхода к формированию личности не могут быть выполнены без учета психологической специфики пола ребенка. Особенности полоролевых представлений детей старшего дошкольного возраста были выявлены с помощью полустандартизированного интервью В.Е. Кагана, теста цветовых предпочтений М. Люшера.

**Ключевые слова:** полоролевые представления, дети дошкольного возраста, родители.

В последнее время возрос интерес психологов к этой проблеме развития полоролевых представлений у детей дошкольного возраста (В.А. Деркунская, Д.В. Колесов, И.С. Кон, В.Е. Каган, В.С. Мухина, А.Н. Харчевникова и др.) [1,2,3]. Они приходят к выводу о том, что современные требования индивидуального подхода к формированию личности не могут быть выполнены без учета психологической специфики пола ребенка. Основное влияние на формирование полоролевых представлений оказывает близкое окружение ребенка, а наиболее непосредственно семья.

Проблема полоролевой социализации включает в себя вопросы формирования психического пола, половых психических различий и половой дифференциации и идентификации [4].

В это же время идет осознание своего телесного постоянства, дающего возможность чувствовать себя достаточно уверенно, самими собой. Узнавать свое тело очень важно для ребенка.

И.С. Кон полагает, что первичное осознание своей половой принадлежности формируется у ребенка уже к 1,5 годам. Двухлетний ребёнок знает свой пол, но еще не умеет обосновать эту атрибуцию. В 3-4 года ребенок уже различает пол окружающих людей, но часто ассоциирует его с внешними признаками и поведенческими свойствами, поэтому допускает возможность изменения пола [2, с. 78].

К пяти годам наблюдается снижение интереса к анатомическим различиям полов. Ребенка больше интересуют вопросы о детстве родителей, может интересоваться тем, как на свет появились родители, могут опять поднять вопрос о желании иметь братика или сестричку. Также от ребенка можно услышать: о своем намерении иметь в будущем детей.

Т.А. Репина считает, что на пятом году жизни происходит интенсивный процесс развития самосознания ребенка, важным компонентом которого является осознание ребенком себя как представителя определенного пола [5, с.10].

В пять-шесть появляется застенчивость, стыдливость, которые связаны с либидо, а к 7 годам эти качества носят отчетливый характер, становятся постоянными и выраженными.

В шесть-семь лет ребенок окончательно осознает необходимость половой принадлежности, и это совпадает с бурным усилением половой дифференциации поведения и установок [6].

Процесс полоролевой социализации не ограничивается восприятием своего пола и различия с представителями противоположного пола и постепенно обогащается представлениями о половых ролях. В него включается формирование типичных для пола интересов, предпочтений. Особенно ярко разница в предпочтениях мальчиков и девочек проявляется в сюжетно-ролевых играх.

В отношении срока возникновения половых предпочтений в играх существуют разные мнения. Так, некоторые психологи считают, что в возрасте трех лет у мальчиков и девочек отсутствуют предпочтения и полоролевые различия в поведении и проявляются только в шесть лет. Вместе с тем исследование Л.В. Поповой, что уже в три года у детей, воспитывающихся в детском саду, имеются предпочтения к секстипичным игровым объектам, и в большой степени они выражены у девочек. Наличие сексролевых предпочтений у маленьких детей трех-четырёх летнего возраста констатируют Е. Хризман, С. Броди, В. Хартуп и Е. Зук.

Наше исследование проводилось с детьми старшего дошкольного возраста в связи с тем, что именно в 5-6 лет дети усваивают необратимость своего пола и возникает идентичность, а наиболее значимым и первичным фактором в развитии полоролевых представлений является семья.

Особенности представлений детей о поле и полоролевых принадлежности человека были выявлены с помощью полустандартизированного интервью В.Е. Кагана. В число опрошенных входило 12 мальчиков и 14 девочек старшего дошкольного возраста. Интервью проходило в отдельном помещении с участием исследователя и опрашиваемого ребенка в отсутствии посторонних людей.

Для выявления эмоционального отношения к полу детей предлагается вариант теста цветовых предпочтений М. Люшера. Исследование проводится с каждым ребенком индивидуально, в отдельном помещении. В ходе исследования испытуемому предлагается сначала выбрать четыре понравившихся цвета, далее из первоначальной гаммы цветов выбрать по 2 цвета которые ассоциируются с мальчиками (мужчинами) и с девочками (женщинами).

К высокому уровню по результатам исследования мы отнесли 24% детей, которые набрали «5» баллов и «4» балла. Так как они осознают свою половую принадлежность, выделяют 2 и более признаков принадлежности человека к определенному полу, понимают необратимость своего пола, видят и осознают

свои будущие половые принадлежности и их привлекательность, выделяют основные полоролевые позиции в семье и функции родителей. Это составляет 76% из которых 100% девочек и 74% мальчиков.

К среднему уровню было отнесено 16% детей, которые набрали по «3» балла. Дошкольники осознают свою принадлежность к определенному полу, выделяют (1-2) признака принадлежности человека к определенному полу, понимают необратимость своего пола, видят свои будущие полоролевые позиции и осознают их привлекательность, оценивают отношение к своей половой принадлежности как положительное, но пола, выделяют основные полоролевые позиции в семье, выделяют функции одного из родителей или не выделяют вообще. Это составляет 18% от количества мальчиков, 0% - девочек.

К низкому уровню мы отнесли только 4% детей - одного мальчика. Так как он не видит своих будущих половых ролей и не осознаёт их привлекательности, затрудняется в выражении своего эмоционального отношения к своей половой принадлежности, не выделяет функции основных полоролевых позиций в семье. Это составляет 4% от общего количества детей и 8 % от количества мальчиков.

Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод, что уровень полоролевых представлений у девочек выше, чем у мальчиков.

Интересным фактом является то, что среди всех опрошенных, на вопрос о том, кем он(а) будет в будущем и кем хочет стать, один мальчик (8%) ответил, что ещё не решил. Это говорит о том, что его пол не является для него же привлекательным и желательным, хотя он осознаёт его необратимость. То есть 92% детей (44% мальчиков и 48% девочек) без промедлений определили свои будущие полоролевые позиции, которые соответствуют желанным.

Опять же свое негативное отношение к своему полу было выявлено у 8% мальчиков. Так как он проявлял неуверенность («наверное, мальчиком») и обосновать свой ответ и выбор не смог. В тоже время все остальные дети (92%) могли обосновать.

Они помогли уточнить фактическую осведомленность детей 5-6 лет в вопросах пола полоролевой принадлежности. Так можно сказать, что произошло осознание своего пола, его постоянство у всех детей абсолютно. Все опрошенные определили свой пол однозначно и его постоянство и неизменность.

На 2-м этапе мы выявили эмоциональное отношение к полу мы определили с помощью сокращенного варианта теста цветовых предпочтений Люшера.

На основе количественного анализа понравившихся цветов можно сказать, что среди предпочитаемых цветов находится зелёный, его выбрали 72% детей; фиолетовый, серый – 58%; красный, желтый, синий, чёрный – 54%, а коричневый лишь 12% детей.

Если рассмотреть цветовые гаммы, предпочитаемые мальчиками можно отметить, что наиболее привлекательным является зелёный (82%), серый (46%), чёрный (42%) цвета, а цветовые сочетания выбирали следующие: черно – зелёный, серо - зелёный. Отсюда можно предположить, что общее эмоциональное состояние на момент опроса было негативным (сопротивление, упрямство, обида, злость).

Среди девочек предпочтения (82%) отдавались преимущественно фиолетовому и желтому, а красный, зелёный, синий цвета выделяли 58% респондентов, а таким цветовым сочетаниям, как желтый с красным – 58% детей (активность, стремление расширения сферы деятельности, увлеченность, оптимизм) и фиолетовый с синим – 56% детей (стремление к согласию, гармонии, неопределённое настроение, некоторое беспокойство).

Следующий аспект, изученный с помощью теста цветовых предпочтений, является привлекательность для дошкольника своего и противоположного пола.

Сначала можно посмотреть какая цветовая гамма использовалась детьми для выражения отношения к своему или противоположному полу, т.е. из понравившихся или не понравившихся цветов.

Так из 4-х предпочитаемых цветов ни одного не выбрали – 12%, выбрали 1 цвет - 36% детей, 2 – 52% детей. Свой пол является более привлекательным для двух девочек (они выбрали из понравившихся цветов два для своего пола).

Оба пола являются безразличными для 12% мальчиков, т.е. один из цветов был привлекательным для ребенка, другой – нет. Противоположной пол нравится больше, чем свой (к своему полу отнесены цвета из группы не понравившихся), 12% мальчиков и 12% девочек. И для одной девочки с точки зрения понравившихся и не понравившихся цветов оба пола являются непривлекательности.

На основе сравнения результатов полученных исследований при изучении особенностей представлений о поле полоролевой принадлежности детей, и результатов полученных далее при изучении отношения к своему и противоположному полу детей 5-6 лет, можно сделать выводы: ребёнок в старшем дошкольном возрасте идентифицирует себя с человеком того же пола; отношение к своему и противоположному полу формируется у детей на основе бессознательного интуитивного считывания информации в процессе каждодневного непосредственного общения.

### Литература

- [1] Деркунская В.А., Харчевникова А.Н. Как и во что играют мальчики и девочки 4—5 лет // Дошкольная педагогика. — 2008. — № 7.
- [2] Кон И. С. Ребёнок и общество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. С. Кон. – М.: изд. центр «Академия», 2003. – 336 с.
- [3] Харчевникова А.Н. Педагогическое сопровождение игровой деятельности детей среднего дошкольного возраста на основе полоролевой дифференциации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Санкт-Петербург, 2011. - 17 с.
- [4] Белопольская Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания / Н.Л. Белопольская. – М.: Когито-Центр, 1988. – 24 с.
- [5] Репина Т.А. Проблема полоролевой социализации детей. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004.
- [6] Градусова Л.В. Гендерная педагогика: учебное пособие / Л.В. Градусова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. – 176 с.



*Аболевич Анастасия Арсентьевна*  
*Хакасский государственный университет*  
*им. Н.Ф. Катанова,*  
*г. Абакан*  
*abolevich84@mail.ru*

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

**Аннотация:** статья посвящена актуальной проблеме детско-родительских отношений и виктимного поведения в старшем подростковом возрасте. Основное содержание исследования посвящено анализу полученных результатов. Проведен корреляционный анализ детско-родительских отношений и виктимного поведения в старшем подростковом возрасте: чем выше эмоциональная дистанция и отвержение, тем выраженнее виктимное поведение у подростков; чем выше эмоциональная близость и принятие, тем менее выражено виктимное поведение у подростков.

**Ключевые слова:** родительское отношение, детско-родительские отношения, взаимодействие родителя с ребенком, виктимное поведение, склонность к виктимному поведению, подростковый возраст.

Проблема насилия в семье и образовательной практике продолжает оставаться актуальной. Нарушение эмоционального климата в семье, наличие агрессивной модели воспитания, наличие моделей жертвенного поведения родителей являются значимыми детерминантами возникновения виктимного поведения подростков [1].

В настоящее время в психологии имеются лишь единичные исследования по проблеме виктимного поведения в подростковом возрасте. Потребности практики диктуют необходимость таких исследований.

Мы предположили, что одним из основных факторов, влияющих на формирование виктимного поведения, могут быть особенности детско-родительского взаимодействия, поскольку система взаимосвязей и взаимодействия родителей и детей значительно влияют на развитие личности ребенка, на формирование стандартов поведения и построение жизненного пути в целом. Взаимодействие ребенка с родителями – это первый опыт взаимодействия с окружающим миром, который впоследствии закрепляется и формирует соответствующие модели поведения с другими людьми.

Поэтому целью нашего исследования было изучить и выявить взаимосвязь детско-родительских отношений и виктимного поведения в старшем подростковом возрасте.

В изучении заявленной проблемы мы опирались на положение А.Я. Варги о том, что родительское отношение есть система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера личности ребенка, его поступков [3]; положение И.М. Марковской о том, что взаимодействие родитель-ребенок включает в себя эмоциональное отношение родителя к ребенку, особенности воспитательской позиции родителя, согласованность и удовлетворенность участников взаимодействия [5]; положение О.О. Андронниковой о виктимном поведении, в результате особенностей которого повышается вероятность превращения лица в жертву преступления, обстоятельств или несчастного случая. Подростковый возраст является фактором, повышающим степень виктимной уязвимости подростка [1]; положение Е.В. Руденского о том, что один из основных факторов, влияющий на формирования виктимного поведения подростков, является семейный фактор [6].

Мы предположили, что существует взаимосвязь детско-родительских отношений и виктимного поведения в старшем подростковом возрасте: чем выше эмоциональная дистанция и отвержение, тем выраженнее виктимное

поведение у подростков; чем выше эмоциональная близость и принятие, тем менее выражено виктимное поведение у подростков.

Эмпирическое исследование, в котором приняли участие 132 человека: 66 родителей (преимущественно мамы) и 66 подростков 15-16 лет, проводилось в Республике Хакасия в сельской средней школе с углубленным изучением отдельных предметов.

В исследовании были использованы опросник «Взаимодействие родитель-ребенок (ВРР) И.М.Марковской (вариант для подростков) [4]; опросник родительского отношения А.Я. Варги, В.В. Столина [4]; методика «Склонность к виктимному поведению» для старшего подросткового возраста О.О. Андронниковой [2].

Результаты исследования по опроснику «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской (вариант для подростков) представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Оценка взаимодействия с родителями**

**(по опроснику «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской)**

Шкалы	Кол-во	%
Нетребовательность – требовательность родителя	31	47
Мягкость – строгость родителя	31	47
Автономность – контроль по отношению к ребенку	38	58
Эмоциональная дистанция – эмоциональная близость ребенка к родителю	47	71
Отвержение – принятие ребенка родителем	45	68

Отсутствие сотрудничества – сотрудничество	34	52
Несогласие – согласие между ребенком и родителем	35	53
Непоследовательность – последовательность родителя	42	64
Авторитетность родителя	32	48
Удовлетворенность отношениями ребенка с родителем	38	58

Анализ результатов по этой методике показал относительное благополучие в детско-родительском взаимодействии. В шести шкалах из десяти большинство подростков рассматривают свои отношения позитивно. Так, две трети подростков (71% или 47 человек) оценивают свое взаимодействие с родителями как эмоционально близкие. Эти подростки могут рассказать родителям обо всем, что с ними происходит. По мнению подростков, родители всегда сочувствуют им, а если у подростков случается несчастье, то в первую очередь они делятся с родителями.

68% подростков (45 человек) воспринимают поведение родителей как принимающее, то есть, по мнению подростков, родители их понимают, разделяют их увлечения, чаще замечают в них достоинства, чем недостатки, довольны их характером и поведением. Те подростки, которые оценивают взаимодействие родителей как отвергающее (32% или 21 человек), указывают на отвержение родителями личностных качеств и поведенческих проявлений подростков, критику по мелочам со стороны родителей, недоверие к достижениям подростков.

Более половины подростков (64 % или 42 человека) оценивают родителей как последовательных и предсказуемых, постоянных в своих требованиях.

Соответственно, 36% или 24 подростка отмечают непоследовательность родителей в своих требованиях и отношении к подростку.

О включенности подростка во взаимодействие, признании его прав и достоинств родителями отмечают 52 % или 34 человека. Подростки считают, что родители не боятся поручать им важные дела, они учитывают мнения своих детей при принятии семейных решений, могут признать свою неправоту и извиниться перед ребенком.

Согласие между ребенком и родителем отмечено у 53% подростков, что отражает частоту и степень согласия в различных жизненных ситуациях.

Удовлетворенность отношениями с родителями выявлена у 58% подростков. Подростки считают, что их правильно воспитывают, они довольны повседневным общением с родителями.

По четырем шкалам подростки оценивают взаимодействия с родителями как напряженные. 58 % подростков отмечают выраженное контролирующее поведение родителя. Высокий контроль родителей, по их мнению, проявляется в мелочной опеке, навязчивости, стремлении ограничивать подростков, желании родителей всегда и все знать о своих детях, стремлении ограждать подростков от трудностей и неурядиц жизни.

47 % или 31 человек указывают на высокий уровень требовательности родителя, а значит, такие родители больше ожидают высокого уровня ответственности от подростка, предъявляют много требований и заставляют делать то, чего не хочется подростку. Столько же подростков (47%) судят о суровости родителей, строгости мер, применяемых к ним, жестокости правил, устанавливаемых во взаимоотношениях. Так «несомненно да» и «в общем да» отвечали на утверждения «Он(а) всегда наказывает меня за мои плохие поступки», «Бывает, что применяет ко мне физические наказания».

У 52 % подростков выявлено негативное отношение к родителю, подростки не хотели быть похожими на своих родителей, родители для них не являются эталоном и примером.

Далее мы провели работу с родителями, и с помощью опросника родительского отношения А.Я. Варги, В.В. Столина выявили типы родительского отношения к детям. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Выраженность типов родительского отношения  
(по опроснику родительского отношения А.Я. Варги, В.В. Столина)**

Шкалы	Кол-во	%
Принятие-отвержение	46	70
Симбиоз	46	70
Социальная желательность	39	59
Гиперсоциализация	26	39
Инфантилизация	39	59

Анализ результатов исследования позволяет сделать следующие выводы.

70 % или 46 родителей принимают своих детей такими, какие они есть, уважают и признают их индивидуальность, одобряют их интересы, поддерживают планы, проводят с ними достаточно много времени и не жалеют об этом. 30% или 20 родителей испытывают по отношению к подростку в основном отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду, даже иногда ненависть.

70% или 46 родителей демонстрируют стремление к симбиотическим отношениям с подростками, стремятся быть ближе к ребенку, удовлетворять его основные разумные потребности, ограждать от неприятностей.

59% или 39 родителей проявляют искренний интерес к тому, что интересует подростка, высоко оценивают способности ребенка, поощряют самостоятельность и инициативу подростка, стараются быть с ним на равных.

39 % или 26 родителей показали высокие баллы по шкале «авторитарная гиперсоциализация». Эти родители требуют от подростков безоговорочное послушание и задают строгие дисциплинарные рамки для детей.

Высокие баллы по шкале «инфантилизация» у 59 % родителей говорят о тенденции родителей уменьшать и игнорировать самостоятельность подростков. Родители продолжают видеть в своих взрослеющих подростках маленьких несмышленных детей.

Затем мы провели методику О.О. Андронниковой, определяющую склонность к виктимному поведению подростков. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Склонность к виктимному поведению старших подростков  
(по методике «Склонность к виктимному поведению» для старшего  
подросткового возраста О.О. Андронниковой)**

Шкалы склонности к виктимному поведению	Ниже нормы		Норма		Выше нормы	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Склонность к агрессивному виктимному поведению	10	15	33	50	23	35
Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	6	9	58	54	2	3
Склонность к гиперсоциальному поведению	2	3	61	92	3	5
Склонность к зависимому и беспомощному поведению	6	9	27	41	33	50
Склонность к некритичному поведению	8	12	53	80	5	8
Шкала реализованной виктимности	27	41	20	30	19	29

Полученные результаты говорят о тревожной тенденции - склонности подростков к зависимому и беспомощному поведению. Показатели выше нормы по этой шкале выявлены у 50% подростков (33 человека). По различным причинам эти подростки не оказывают сопротивления и противодействия насилию, постоянно попадают в кризисные ситуации с целью получения сочувствия и поддержки окружающих. Подростки давали ответ «да» на следующие утверждения: «Если я попадаю в неприятное положение, то мне лучше всего не сопротивляться и держать язык за зубами», «Даже если бы за опасную работу хорошо заплатили, я не взялся бы за ее выполнение», «Я не могу прекратить ситуацию, даже если чувствую себя неловко и напряженно», «Меня чаще, чем других, обзывали в школе». Только незначительная часть подростков (9%) имеют показатели ниже нормы, то есть эти подростки склонны к независимости, обособленности, всегда стремятся выделиться из группы сверстников, имеют свою точку зрения, могут быть авторитарными и конфликтными.

Показали выше нормы по шкале «склонность к агрессивному виктимному поведению» выявлены у 35% подростков (23 человека). Для такого поведения характерно намеренное создание агрессивной ситуации и проявление провоцирующего поведения, в том числе наличие антиобщественной установки, склонность к нарушению социальных норм и яркое проявление эмоций в ее рамках. Качественный анализ ответов показал, что подростки с агрессивным виктимным поведением отвечали «Да» на такие утверждения, как «Если меня обидели, то я обязательно должен отплатить за это», «Временами мне хочется ломать вещи, бить посуду», «Иногда у меня такое настроение, что я готов первым начать драку».

По шкале реализованной виктимности было выявлено показатели выше нормы у 29% (19 человек). Эти результаты свидетельствуют о склонности этих подростков попадать в неприятные или даже опасные для здоровья и жизни ситуации.



По шкале гиперсоциального виктимного поведения (модель инициативного поведения) 3% подростков с показателями ниже нормы характеризуются равнодушием к происходящему вокруг. Это связано с тем, что такие подростки ощущают изолированность от окружающего мира и не чувствуют социальную поддержку. Социально одобряемое и ожидаемое жертвенное поведение, имеющее положительные мотивы, характерно для 5% подростков, показавших результат выше нормы. У 92% (61 человек) подростков показатели в норме.

Таким образом, в результате исследования виктимного поведения в старшем подростковом возрасте с помощью методики «Склонность к виктимному поведению» О.О. Андронниковой было выявлено, что среди форм виктимного поведения у подростков нашей выборки в наибольшей степени выражена склонность к зависимому и беспомощному поведению (50%) и склонность к агрессивному поведению (35%), шкала реализованной виктимности (29%). В наименьшей степени: склонность к некритичному поведению (8%), склонность к гиперсоциальному поведению (5%) и самоповреждающему и саморазрушающему поведению (3%).

Для подтверждения или опровержения выдвинутой гипотезы и установления взаимосвязи детско-родительских отношений и виктимного поведения в старшем подростковом возрасте мы использовали коэффициент корреляции Пирсона. Статистическая значимость была подсчитана с помощью программы IBM SPSS Statistic 23.0. Критерием уровня значимости будет  $p$ -уровень  $\leq 0,05$ . Результаты представлены в таблице 4.

*Таблица 4*

**Результаты корреляционного анализа взаимосвязи детско-родительских отношений и виктимного поведения в старшем подростковом возрасте по Пирсону (n=66)**

Шкалы		Склонно сть к агрессив ному виктимн ому поведени ю	Склонно сть к самопов реждаю щему и саморазр ушающе му поведени ю	Склонност ь к гиперсоци альному поведени ю	Склонно сть к зависим ому и беспомо щному поведен ию	Склонн ость к некрити чному поведен ию	Шк ала реа лиз ова нно й вик тим нос ти
Нетребовате льность – требовательн ость родителя	r	-0,110	0,022	0,114	0,076	0,119	- 0,0 69
	p	0,378	0,863	0,361	0,544	0,341	0,5 82
Мягкость – строгость родителя	r	<b>-0,266*</b>	-0,075	0,154	-0,044	-0,007	- <b>0,3 69*</b>
	p	<b>0,031</b>	0,549	0,217	0,725	0,958	<b>0,0 05</b>
Автономност ь – контроль по отношению к ребенку	r	<b>-0,747**</b>	<b>-0,263*</b>	<b>-0,281*</b>	<b>-0,462**</b>	<b>-0,352**</b>	- <b>0,7 86*</b> *
	p	<b>0,000</b>	<b>0,033</b>	<b>0,022</b>	<b>0,000</b>	<b>0,004</b>	<b>0,0 00</b>

Эмоциональ ная дистанция – эмоциональн ая близость ребенка к родителю	r	<b>-0,857**</b>	<b>-0,365**</b>	-0,234	<b>-0,484**</b>	<b>-0,514**</b>	- <b>0,7</b> <b>98*</b> *
		<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	0,058	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,0</b> <b>00</b>
Отвержение – принятие ребенка родителем	r	<b>-0,883**</b>	<b>-0,309*</b>	<b>-0,258*</b>	<b>-0,530**</b>	<b>-0,453**</b>	- <b>0,8</b> <b>09*</b> *
	p	<b>0,000</b>	<b>0,012</b>	<b>0,037</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,0</b> <b>00</b>
Отсутствие сотрудничес тва – сотрудничес тво	r	<b>-0,731**</b>	-0,235	-0,197	<b>-0,485**</b>	<b>-0,384**</b>	- <b>0,7</b> <b>97*</b> *
	p	<b>0,000</b>	0,058	0,114	<b>0,000</b>	<b>0,001</b>	<b>0,0</b> <b>00</b>
Несогласие – согласие между ребенком и родителем	r	-0,189	-0,140	0,087	0,004	-0,006	- 0,2 19
	p	0,129	0,262	0,490	0,974	0,959	0,0 77
Непоследова тельность – последовател ьность родителя	r	<b>-0,802**</b>	-0,198	-0,183	<b>-0,438**</b>	<b>-0,308*</b>	- <b>0,7</b> <b>62*</b> *
	p	<b>0,000</b>	0,111	0,140	<b>0,000</b>	<b>0,012</b>	<b>0,0</b>

							<b>00</b>
Авторитетность родителя	r	0,113	0,003	0,100	-0,017	-0,046	0,062
	p	0,368	0,962	0,426	0,889	0,714	0,622
Удовлетворенность отношениям и ребенка с родителем	r	<b>-0,766**</b>	-0,195	<b>-0,246*</b>	<b>-0,439**</b>	<b>-0,296*</b>	-0,793*
	p	<b>0,000</b>	0,117	<b>0,047</b>	<b>0,000</b>	<b>0,016</b>	<b>0,000</b>

\*\* Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

\* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Статистически значимые связи мы выделили полужирным шрифтом. Связи между шкалами «нетребовательность-требовательность», «несогласие – согласие», «авторитетность родителя» и склонностями к виктимному поведению являются статистически не значимыми (p-уровень >0,05).

Корреляционный анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Умеренную отрицательную связь имеют шкалы мягкость-строгость и склонность к агрессивному виктимному поведению ( $r=-0,266$ ) и шкала реализованной виктимности ( $r=-0,369$ ). Высокую обратную связь имеют шкалы автономность-контроль и склонность к агрессивному виктимному поведению ( $r=-0,747$ ) и шкалой реализованной виктимности ( $r=-0,786$ ). То есть, чем более суровы и строги меры к ребенку, более жестки правила во взаимоотношениях, тем более выражено стремление к агрессивному, необдуманному действию спонтанного характера.

2. Умеренную обратную связь имеют шкалы автономность-контроль и склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению

( $r=-0,263$ ); гиперсоциальному поведению ( $r=-0,281$ ); зависимому и беспомощному поведению ( $r=-0,462$ ); некритичному поведению ( $r=-0,352$ ). Чем больше родитель ведёт себя авторитарно по отношению к ребёнку, опекая, требуя от него безоговорочного послушания, задавая ему строгие дисциплинарные рамки, тем более у подростка преобладает жертвенное поведение, социально одобряемое и зачастую ожидаемое, тем больше вовлекается в кризисные ситуации с целью получения сочувствия и поддержки окружающих.

3. Обратную связь имеют шкалы эмоциональная дистанция – близость и склонность к агрессивному виктимному поведению ( $r=-0,857$ ; сильная связь); самоповреждающему и саморазрушающему поведению ( $r=-0,365$ ; умеренная); зависимому и беспомощному поведению ( $r=-0,484$ ; умеренная); некритичному поведению ( $r=-0,514$ ; умеренная); шкала реализованной виктимности ( $r=-0,798$ ; сильная). Чем больше родитель устанавливает психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало заботится о нем, тем более выражено виктимное поведение подростка.

4. Обратную связь имеют шкалы отвержение-принятие и склонность к агрессивному виктимному поведению ( $r=-0,883$ ; сильная связь); самоповреждающему и саморазрушающему поведению ( $r=-0,309$ ; умеренная); зависимому и беспомощному поведению ( $r=-0,530$ ; умеренная); гиперсоциальному поведению ( $r=-0,258$ ; умеренная); некритичному поведению ( $r=-0,453$ ; умеренная); шкала реализованной виктимности ( $r=-0,809$ ; сильная).

Родитель воспринимает своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым. В этом случае выражены модели виктимного поведения, имеющие установку на беспомощность, робость, скромность, внушаемость, конформность. Чем больше родитель испытывает к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду, не доверяет ребенку и не уважает его, тем более подростки демонстрируют неосторожность, неосмотрительность, неумение правильно оценивать жизненные ситуации.

5. Обратную связь имеют шкалы непоследовательность – последовательность и склонность к агрессивному виктимному поведению ( $r=-0,8002$ ; сильная связь); зависимому и беспомощному поведению ( $r=-0,438$ ; умеренная); некритичному поведению ( $r=-0,308$ ; умеренная); шкала реализованной виктимности ( $r=-0,762$ ; сильная связь). Чем более эмоционально неуравновешен родитель, непоследователен в своих требованиях, своем отношении к подростку, тем более выражено виктимное поведение.

6. Последняя шкала показывает общую степень удовлетворенности отношениями между родителями и подростками. Здесь мы видим, обратную связь со всеми шкалами виктимного поведения, кроме самоповреждающего и саморазрушающего поведения. Чем ниже степень удовлетворенности, свидетельствующая о нарушениях в структуре детско-родительских отношений, тем больше выражено виктимное поведение.

Таким образом, корреляционный анализ позволил выявить значимые связи между типами детско-родительских отношений и моделями виктимного поведения в старшем подростковом возрасте, тем самым подтвердив гипотезу: чем выше эмоциональная дистанция, отвержение, тем выраженнее виктимное поведение у подростков; чем выше эмоциональная близость, принятие, тем менее выражено виктимное поведение у подростков.

### Литература

- [1] Андронникова, О.О. Виктимное поведение подростков: факторы возникновения и профилактика [Текст]: монография. - Новосибирск: Изд-во НГИ, 2005 – 300 с.
- [2] Андронникова, О.О. Методика исследования склонности к виктимному поведению (МСВП) [Текст] /О.О.Андронникова. - Новосибирск: Изд-во НГИ, 2005. – 24 с.
- [3] Варга, А.Я. Структура и типы родительского отношения [Текст]: кандидатская диссертация. - Москва, 1986. - 209 с.
- [4] Макушина, О.П. Тенькова, В.А. Методы психодиагностической и психотерапевтической работы с семьей [Текст] / Учебное пособие для вузов. - Воронеж: Изд-во ВГУ, 2008. - 78 с.
- [5] Марковская, И.М. Психология детско-родительских отношений [Текст]: монография / М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. агентство по образованию, Юж.-Урал. гос. ун-т, Фак. психологии. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – 91 с.
- [6] Руденский, Е. В. Методология и теория исследования виктимогенеза личности [Текст]: монография / Е. В. Руденский; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 222 с.

*Чижова Елена Вадимовна*

*СФ ГБОУ ВО МГПУ*

*г. Самара*

*elen\_kost@mail.ru*

*Минияров Валерий Максимович*

*СФ ГБОУ ВО МГПУ,*

*г. Самара*

*hose.marti@mail.ru*

## **ФАКТОРЫ ГИПЕРАКТИВНОСТИ FACTORS OF HYPERACTIVITY**

**Аннотация:** синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) у детей является актуальной медицинской, социальной, психолого-педагогической проблемой. В статье рассматривается нейробиологическая природа СДВГ, этиология, патогенез, причины, вызывающие гиперактивное поведение у детей. Статья будет интересна практикующим психологам, учителям начальной школы, неврологам.

**Ключевые слова:** синдром дефицита внимания и гиперактивность, минимальная мозговая дисфункция, дети, импульсивность, ребенок, центральная нервная система, мозг, невнимательность, СДВГ.

**Annotation:** Attention deficit hyperactive disorder (ADHD) in children is an urgent medical, social, psychological and pedagogical problem. The article discusses the neurobiological nature of ADHD, etiology, pathogenesis, causes of hyperactive behavior in children. The article will be of interest to practicing psychologists, primary school teachers, neurologists.

**Key words:** attention deficit hyperactive disorder; minimal brain dysfunction, children, impulsiveness, child, Central nervous system, brain, inattention, ADHD.

За последние 15 лет большое количество исследований посвящено изучению этиологии, патогенеза, клиники, коррекции и лечения синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Несмотря на значительное количество публикаций по данной тематике, актуальность исследования данного синдрома в настоящее время только возрастает. Интерес исследователей связан с высокой распространенностью и большой социальной значимостью данного заболевания (примерно у 15% детей младшего школьного возраста диагностируется СДВГ) [13].

Существует много теорий относительно того, что вызывает у ребенка такую патологию, проверены и проанализированы сотни тысяч больных детей, однако, картина очевидна не до конца. Возможно, это связано с общей проблемой здоровья детей в стране, с кризисом системы здравоохранения, с недоступностью или ограниченностью медицинской помощи, с тяжелым социально-экономическим положением некоторых семей, с неудовлетворительным качеством родовспоможения и большим числом осложнений в родах. Это увеличивает процент появления детей с симптомом дефицита внимания с гиперактивностью.

Впервые о таких детях заговорил в своей статье доктор George Frederic Still в 1902 году, он обнаружил, что эти дети имеют «дефект морального контроля», который был, по его мнению, унаследован в некоторых случаях, а в других явился следствием повреждений головного мозга во время беременности и родов и другой патологии. С этого момента началось изучение минимальной мозговой дисфункции, которая на протяжении уже более 150 лет изучается психологами, медиками и лежит в основе гиперактивного поведения детей.

История изучения этого заболевания имеет недлинный, но насыщенный фактами период. Несмотря на то, что изучение невротических отклонений поведения и учебных трудностей занимались многие ученые, долгое время не существовало научного определения таких состояний. Были периоды спада и повышенного внимания к этой проблеме. В 1947 г. педиатры попытались дать



четкое клиническое обоснование так называемым гиперподвижным детям, у которых часто возникали проблемы с учебой. Однако вопрос о терминологии этого состояния остался нерешенным.

В 60-х годах XX века врачи стали выделять такое состояние как патологическое и назвали его минимальные мозговые дисфункции (минимальное расстройство функций мозга). С 80-х годов двадцатого века состояние чрезмерной двигательной активности (гиперактивность) стали выделять как самостоятельное заболевание и занесли в международную классификацию болезней под названием синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). Оно обусловлено нарушением функций центральной нервной системы (ЦНС) ребенка и проявляется в том, что ребенку трудно концентрировать и удерживать внимание, у него возникают проблемы с обучением и памятью. Вызвано это и первую очередь тем, что мозгу такого ребенка сложно обрабатывать внешнюю и внутреннюю информацию и стимулы.

Ведущими клиническими симптомами СДВГ являются: дефицит внимания, гиперактивность (двигательная расторможенность) и импульсивность [7].

По мнению Заваденко Н.Н., в основе этиологии СДВГ лежат нейробиологические нарушения: генетические механизмы, пренатальное и перинатальное повреждение ЦНС, также отмечается роль внутрисемейных факторов [7].

О причинах появления подобных нарушений пока нет единого мнения, существует много теорий относительно того, что вызывает у ребенка синдром дефицита внимания с гиперактивностью, на современном этапе исследователи обозначают две основные группы факторов, детерминирующих развитие синдрома дефицита внимания с гиперактивностью: 1-ый фактор- это раннее повреждение центральной нервной системы, связанное с негативным влиянием на развивающийся мозг различных форм патологии течения беременности и родов и 2-ой фактор – генетический, наследственная предрасположенность, но

специалисты определяют и другие причинные факторы, рассмотрим подробнее все:

1. Генетический фактор – это наследственный фактор. Установлено, что у гиперактивных детей отец или мать в детском возрасте имели подобную симптоматику поведения, что и их ребенок. Характерные проявления этого фактора прослеживаются в предыдущих поколениях одной семьи, в значительной степени среди мужчин. В пользу генетической природы синдрома дефицита внимания с гиперактивностью свидетельствуют также результаты семейных генеалогических исследований.

Брызгунов И.П., Касатикова Е.В. отмечают, что с развитием молекулярной генетики наследственная концепция СДВГ получила новые подтверждения. Были обнаружены нарушения нескольких генов, связанных с симптомами заболевания. Однако поиски определённого гена, вызывающего данное расстройство поведения и внимания, пока не увенчались успехом.

Учёные-генетики считают, что требуется ещё много дополнительных исследований, чтобы прийти к окончательному выводу о роли генетического фактора в происхождении заболевания.

2. Нейрофизиологический или нейроанатомический фактор – это физическое недоразвитие и анатомические дефекты строения головного мозга. Сотрясения, сильные ушибы и травмы головы могут серьёзно нарушить деятельность мозга ребенка в любом возрасте, что станет фактором возникновения СДВГ.

В последние десятилетия мозг человека стремительно меняется, что влечет за собой отклонения от нормы в психической деятельности рождающегося поколения, а также функционированию центральной нервной системы детей. Многочисленные исследования, проведенные в течение последних двух десятилетий, подтверждают нейробиологическую природу СДВГ. При исследовании головного мозга детей с диагнозом СДВГ выявляется множество структурных и функциональных различий в головном мозге по сравнению со здоровыми сверстниками.

Исследователи Горячева Л.А. и Крукляк Л.Г. приводят данные современных исследований и отмечают в процентном соотношении увеличение детей с дисгармоничным развитием головного мозга, в котором обнаруживают асимметрию, недоразвитие лобных долей. более или менее выраженные изменения электроэнцефалограмм (записей биотоков мозга), где выявляются нарушения структуры мозговой ткани, а именно отмечается повышение внутричерепного давления, находятся кисты в различных отделах мозга, страдают корковые и подкорковые функции, У большинства гиперактивных детей зона коры лобных долей развита слабо, а ведь именно она является источником формирования представления о самом себе, эта зона управляет импульсами и эмоциями человека, отсюда вытекает аномальное, неадекватное поведением гиперактивного ученика.

3. Нейрохимический фактор. Согласно современным представлениям, важную роль в патогенезе синдрома играет дисфункция нейромедиаторных систем мозга. Нейромедиаторы – общее название биологических веществ, выделяемых нервными окончаниями, которые обуславливают проведение нервных импульсов в синапсах. Для того чтобы в мозге производились нейромедиаторы, участвующие в нормальном его функционировании, необходимо поступление определенных аминокислот. Так, из аминокислот тирозина и триптофана в мозге производятся нейромедиаторы дофамин, норадреналин и серотонин, нарушение обмена нейромедиаторов, предположительно, вызывает нарушение взаимодействия хвостатого ядра и фронтальной коры, и чтобы компенсировать возникший дисбаланс вызывает дополнительную стимуляцию коры головного мозга через двигательные центры и таким образом порождает синдром гиперактивности.

Дофамин содержится в лобных долях и некоторых других структурах мозга. Он улучшает настроение, влияет на функцию желудочно-кишечного тракта, облегчает работу мозга, связан с ощущением удовольствия. При снижении уровня дофамина, что характерно для описываемых детей, меняется

поведение, дети становятся возбужденными, резко снижается самоконтроль, выражена неуправляемость, что часто выражается плохим поведением.

На поведение ребенка заметно влияет дефицит серотонина, который управляет поведением, регулирует сон, настроение, определяет чувствительность к боли. Уже давно его называют «гормоном счастья», поэтому при снижении его уровня возникает подавленное настроение, нарушение сна, повышенный аппетит, агрессия.

Для пациентов с СДВГ очень важным является химическое вещество норадреналин, которое находится в коре и ряде других важнейших отделов головного мозга. Он принимает участие в формировании важных для организма вегетативных структур мозга, управляет примитивными рефлексам. Благодаря ему человек в состоянии поддерживать сосредоточенность. Норадреналин важен для работы центра удовольствия, контролирует тот отдел мозга, который отвечает за проявления беспокойства, ярости, агрессии. Его уровень отчетливо влияет на поведение. Если он избыточен, то это выражается чрезмерной активностью, трудностью засыпания, тревогой, агрессией.

Многочисленные исследования были направлены на поиск первичного биохимического дефекта и изучение обмена дофамина, норадреналина и серотонина. Полученные результаты не позволяют сделать вывод об избирательных нарушениях в какой-либо одной из нейромедиаторных систем при синдроме дефицита внимания с гиперактивностью. Поэтому предложена гипотеза о сложном сочетаемом вовлечении нескольких нейромедиаторных систем мозга в патогенез этого заболевания [2].

4. Преперинатальный фактор как патологический фактор Моница Г.Б., Лютова-Робертс Е.К., Чутко Л.С. рассматривают здоровье матери до и после беременности. Они считают, что возникновению синдрома дефицита внимания с гиперактивностью способствуют преждевременные, скоротечные или затяжные роды, стимуляция родовой деятельности, отравление наркозом, кесарево сечение, внутриутробная асфиксия новорождённых, кислородное голодание плода, курения матери, половые инфекции, неполноценное питание

женщины во время беременности, применение ею лекарственных препаратов: снотворных, гормональных препаратов, транквилизаторов – всё это негативно воздействует на ребенка в этот период.

Брызгунов И.П., Касатикова Е. В одном из факторов, вызывающим у детей синдром дефицита внимания с гиперактивностью определяют органические повреждения головного мозга во время беременности, родовые травмы, токсикозы, угрозы выкидыша переносимая беременность, длительные роды, заболевания ребенка на первом году жизни, недоношенность плода. Заболевания матери во время беременности: пневмонии, сердечная недостаточность, диабет, заболевания почек могут выступать как факторы, нарушающие нормальную работу мозга плода.

Как отмечает А.Л. Сиротюк, по результатам многочисленных исследований одной из самых распространенных причин отклонений в обучении и поведении является родовая травма шейных отделов позвоночника, которая не диагностируется своевременно, что приводит к возникновению синдромов несформированности или дефицитарности головного мозга в онтогенезе [10].

В своих наблюдениях Заваденко Н.Н., Пальчик А.Б. особенно часто встречались с нарушением течения беременности, обусловившие хроническую внутриутробную гипоксию (недостаток снабжения кислородом) плода, к которой особенно чувствителен развивающийся мозг.

Между тем установлено, что отдалённые исходы пре- и перинатальных патологических воздействий в значительной степени опосредуются социально-психологическими факторами. У детей из семей с высоким социально-экономическим статусом последствия пре - перинатальной патологии в основном исчезают к школьному возрасту, тогда как у детей из семей с низким социально-экономическим статусом они продолжают сохраняться.

5. Социально–психологический фактор рассматривает отношения внутри семьи, микроклимат в семье, алкоголизм родителей, условия проживания, неправильная линия воспитания. Исследования, проведенные Брызгуновым

И.П., Касатиковой Е.В. показали, что две трети детей, характеризующихся как гиперактивные – это дети из семей высокого социального риска. К ним относятся семьи: конфликтный климат в семье, «диктаторский» стиль воспитания, с неблагополучным экономическим положением (один или оба родителя безработные, неудовлетворительные материально-бытовые условия, отсутствие постоянного места жительства), с неблагоприятной демографической ситуацией (неполные и многодетные семьи, отсутствие обоих родителей), семьи с высоким уровнем психологической напряжённости (постоянные ссоры и конфликты между родителями, трудности во взаимоотношениях между родителями и детьми, жёсткое обращение с ребёнком), семьи, ведущие асоциальный образ жизни (родители страдают алкоголизмом, наркоманией, психическими заболеваниями, ведут аморальный образ жизни, совершают правонарушения).

Козловская Г.В. отмечает, что недостаток человеческого тепла, любви, нормального общения – важнейший фактор развития гиперактивности.

Монина Г.Б., Лютова-Робертс Е.К., Чутко Л.С. считают, что неблагоприятные психологические и социальные факторы – это не прямая причина СДВГ, но они могут закреплять клинические проявления и усиливать дезадаптацию детей, страдающих этим заболеванием.

6. Пищевой фактор устанавливает прямую взаимосвязь с заболеванием от того, что есть и пьёт ребенок, рассматривает особенности питания, устанавливаются пищевые токсины или аллергены, являющиеся причиной этой патологии у детей. Гиперактивному ребенку необходимо придерживаться ограничения в питании: поменьше жареного, острого, соленого, копченого, побольше вареного, тушеного и свежих овощей и фруктов. Исследования показали, что многие гиперактивные дети страдают от нехватки цинка, магния, витамина В12 и основных жирных кислот в организме. Высокое содержание углеводов в пище приводит к ухудшению показателей внимания у таких детей. Еще одной причиной, как считают сегодня многие ученые, гиперактивность

могут вызывать генномодифицированные продукты, в том числе содержащие большое количество сои.

7. Экологический фактор – окружающая среда. Некоторые исследователи высказывают предположение, что современные экологическое неблагополучные изменения, происходящие на земле, вносят определённый вклад в рост количества нервно-психических заболеваний, в том числе и СДВГ. Антропогенное загрязнение окружающей человека природной среды во многом связано с микроэлементами из группы тяжелых металлов, может иметь негативные последствия в первую очередь для здоровья детей. Загрязнение окружающей среды солями тяжелых металлов, таких как молибден, кадмий, ведет к расстройству центральной нервной системы. Соединения цинка и хрома играют роль канцерогенов [3].

Выхлопные газы автотранспорта служат одним из основных источников загрязнения окружающей среды свинцом. Целенаправленные исследования показали, что увеличение уровня свинца в крови до 5-10 мкг/дл коррелирует у детей с возникновением проблем со стороны нервно-психического развития и поведения, нарушения внимания двигательной расторможенности, а также к снижению коэффициента интеллекта IQ.

Остается невыясненным, формируется ли у детей вследствие неблагоприятных факторов внешней среды гиперактивность или речь идет о развитии церебрастенического синдрома в результате хронического токсического взаимодействия [4].

Таким образом, на основании вышеперечисленных факторов для объяснения возможных причин заболевания СДВГ и механизмов его развития в настоящее время предложены генетические, нейрхимические, нейрофизиологические, социально – психологические концепции. В связи с возможным участием в генезисе различных факторов в настоящее время этот синдром нередко рассматривают с позиций развернутой биопсихосоциальной патологической модели. Перечисленные факторы, вызывающие гиперактивное поведение у детей, в основном носит медицинский характер. Гиперактивность

(СДВГ) – это медицинский диагноз, который вправе поставить только врач на основе специальной диагностики, общим заключением специалистов.

### Литература

- [1] Баулина М.Е. Актуальные проблемы диагностики синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей. // Практическая медицина. – 2013. – № 1(66). – С. 150-152.
- [2] Брызгунов И.П., Кучма В.Р. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей (вопросы эпидемиологии, этиологии, диагностики, лечения, профилактики прогноза). –М.- 1994. -49 с.)
- [3] Брызгунов И.П., Касатикова Е. В. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей. - М.: Медпрактика - М, 2002.
- [4] Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников М.,-2005 г.-375с.
- [5] Горячева Л.А., Круляк Л.Г. Дети-«катастрофы»: Как помочь гиперактивному ребенку.-СПб.: Изд. «Крылов»,2008.-192с., с.24)
- [6] Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. - М.: Издательский центр «Академия», 2005.
- [7] Заваденко Н.Н. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: диагностика, патогенез, принципы лечения // Журнал «Вопросы практической педиатрии». – 2012. – Т. 7. №1. – С.54–62.
- [8] Заваденко Н.Н., Суворинова Н.Ю., Румянцева М.В. Гиперактивность с дефицитом внимания: факторы риска, возрастная динамика, особенности диагностики // Дефектология. - 2003.
- [9] Моница Г.Б., Лютова-Робертс Е.К., Чутко Л.С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая Помощь. Монография. — СПб.: Речь, 2007.— 186 с.,)
- [10] Сиротюк А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. - М.: ТЦ Сфера, 2002 – 128 с.
- [11] Чутко Л.С. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью и сопутствующие расстройства.- СПб.: Хока, 2007.
- [12] Шевченко Ю.С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психоподобным синдромом. –М.,2003. – 310с.
- [13] Цветков А.В. Гиперактивный ребенок: нейропедагогика саморегуляции. – М.: Издательство «Спорт и Культура – 2000», 2017. – 128 с.



*Дорохина Анна Юрьевна*

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А. И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

*[dadofsun@mail.ru](mailto:dadofsun@mail.ru)*

*Малова Ольга Вадимовна*

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А. И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

*[malova\\_olga@inbox.ru](mailto:malova_olga@inbox.ru)*

## **УЧЕБНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВСЕМИРНОЙ СЕТИ ИНТЕРНЕТ**

**Аннотация:** в статье рассматривается Всемирная сеть Интернет, использование Глобальной сети при обучении детей младшего школьного возраста английскому языку. Рассматриваются понятия «контент», «потенциал», а также его производные, такие как «учебный потенциал», «образовательный потенциал» и «педагогический потенциал».

**Ключевые слова:** Всемирная сеть Интернет, образовательный потенциал, учебный ресурс, младшие школьники, английский язык.

Современный мир – это мир Интернета, в котором сбор информации и ее критический анализ, а также способность переработать и адаптировать ее для своих целей – это важнейшие умения, которыми необходимо овладеть каждому человеку для того, чтобы быть успешным в социуме.

Интернет является полиязычной средой, и самым популярным и часто используемым в нем языком, бесспорно, является английский. Значительная часть полезной и увлекательной информации в нем предоставлена только на английском языке. В связи с этим, Всемирная сеть выступает, с одной стороны, как сильная мотивация к изучению английского языка для современного

молодого поколения, а с другой – как средство, способствующее овладению иностранным языком.

Согласно Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы, наиболее приоритетной задачей образования на этот период является обеспечение инновационного характера образования, т.е. создание и распространение структурных и технологических инноваций, развитие современных механизмов и технологий общего образования, отвечающих требованиям современного общества [7].

Изменения, происходящие в современном мире, приводят к необходимости внедрения новых, прогрессивных методов и форм обучения, которые, в основном, связаны с использованием интерактивных средств, в том числе и Всемирной сети Интернет. Так, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО), к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы младшим школьником относится, в числе прочего, активное использование средств ИКТ для решения коммуникативных и познавательных задач, а также использование Интернета для поиска, обработки и передачи информации [16].

Проблему использования сети Интернет при обучении английскому языку разрабатывали такие учёные, как М. Карьер, А.А. Атабекова, Е.С. Полат, Н.Э. Аносова, Л.П. Владимирова, А. Н. Щукин, Х. Шен, М. Пренски, Г. Льюис и другие. Проблема изучена достаточно подробно, при этом, зарубежные авторы изучают ее относительно всех ступеней образования, тогда как отечественные авторы не уделяют достаточно внимания начальной ступени.

Отличаясь высокой степенью интерактивности, сеть Интернет представляет собой уникальную учебно-познавательную среду, которую можно использовать для решения различных учебных задач [12]. Использование Интернета открывает доступ к бесчисленному количеству информации, знаний и образовательных ресурсов самой разной тематики, расширяет возможности для обучения в классе и за его пределами.

Однако следует понимать, что, на самом деле, далеко не весь англоязычный материал, который пользователи выкладывают в сеть, пригоден для использования в процессе обучения языку младших школьников. На бескрайних просторах Глобальной сети, наравне с действительно стоящей информацией, можно встретить бесполезный, если не вредный контент. Поэтому для педагога крайне важно уметь критически оценивать онлайн-ресурсы для обучения младших школьников английскому языку.

*Интернет* (англ. Internet, от лат. inter - между и англ. net - сеть) – Глобальная компьютерная сеть, которая объединяет в единое целое множество компьютерных сетей и отдельных компьютеров, предоставляющих обширную информацию в общее пользование и не является коммерческой организацией [18].

Рассмотрим определение термина «контент» (от английского “content” – «содержимое», «содержание»). В современном русском языке данное слово употребляется, преимущественно, в более узком значении – применительно к сети Интернет.

Таким образом, *контент* – содержимое, информационное наполнение сайта. Говоря о контенте, зачастую подразумевают текст, хотя графическая и звуковая информация также входит в это понятие [10, с.225].

Особенностью Интернета является то, что контент его ресурсов может формировать любой желающий – писать статьи, оставлять комментарии на форумах, выкладывать видео и т.д. При желании, пользователи также могут создать свой собственный ресурс.

Информация на сайте может быть оригинальной, созданной с нуля (копирайтинг, от англ. copywriting от copy — рукопись, текстовый материал + write — писать), может быть основана на переделанном содержимом других ресурсов (рерайтинг, от англ. “rewrite” – переделывать, переписывать), а также может являться плагиатом, то есть буквально быть скопированной. При этом обычные пользователи зачастую не задумываются об источнике информации.

Для них важнее сама информация и ее полезность, а не то, кто является источником информации и насколько она грамотна.

С 28 июня 2012 года вступил в силу федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» [17]. В законе изложена система классификации информационной продукции, в том числе контента Всемирной сети Интернет, основанная на возрастных особенностях. В зависимости от содержания информационного ресурса, ему присваивается один из четырех знаков информационной продукции (0+, 6+, 12+, 18+).

Как самый современный и мощный носитель оперативной информации, Всемирная сеть Интернет быстро проникла, особенно в последнее десятилетие, во многие области человеческой деятельности, в том числе и в сферу образования.

Использование ресурсов сети Интернет позволяет обеспечить относительно равный доступ к знаниям и передовым образовательным технологиям, создать единую образовательную информационную среду, сделать нашу систему образования более открытой и эффективной.

В сети Интернет имеется огромное количество самых разнообразных ресурсов, но полный официальный их перечень отсутствует по следующим причинам:

во-первых, они огромны и практически неисчерпаемы;

во-вторых, каждый желающий может в любой момент создать свой новый ресурс, следовательно, ресурсы быстро обновляются и изменяются [4].

Соответственно, любые указатели и каталоги сетевых ресурсов со временем становятся неактуальными.

Описание ресурсов сети Интернет в области педагогики является крайне сложной задачей. К Интернет-источникам в данной области можно отнести педагогические и учебные базы данных, мультимедийные учебные ресурсы, виртуальные образовательные учебники, дискуссионные группы, электронные версии журналов и газет, описания научно-исследовательских проектов,

педагогическое программное обеспечение различного назначения и многое другое.

Ресурсы сети Интернет предоставляют педагогам и учащимся неисчерпаемые возможности для обучения, в том числе, иностранному языку.

Рассмотрим определение термина «потенциал». Обращаясь к научной литературе, связанной с всевозможными проблемами и аспектами формирования и развития разного рода потенциала в обществе, можно обнаружить, что единый методологический подход в интерпретации этого понятия отсутствует. Соответственно, аналогичная ситуация наблюдается и с толкованием всех его производных.

Подобные расхождения можно объяснить тем, что различные исследователи дают определение сущности понятия «потенциал» в ходе изучения какой-либо определенной научной сферы, темы, которая может касаться ресурсов, возможностей и т.д.

С этимологической точки зрения, понятие «потенциал» происходит от латинского “potentia”, что означает «возможность». Этот термин, наряду с латинским “actus” – «действительность», являлся важнейшим понятием философии Аристотеля. Становление, по Аристотелю, происходит как переход от “potentia” к “actus” [3].

Потенциал одновременно абсолютен, т.к. он является свойством всего сущего, и относителен. В зависимости от качеств конкретного предмета, показатель потенциала разнится. То есть потенциал относителен, т.к. он свойствен конкретному носителю (социальный потенциал, человеческий потенциал, научный потенциал, педагогический потенциал и т. д.).

В своем словаре С.И. Ожегов определяет данное понятие как «возможность того, что существует в скрытом виде и может проявиться при известных условиях» [11].

Зачастую, понятие «потенциал» используется для характеристики физических объектов, обладающих определенной энергией, возможностями. Д.Н. Ушаков определяет потенциал как «совокупность источников,

возможностей, средств, запасов, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области» [15, с.757].

В.А. Митрахович в своем анализе утверждает, что потенциал является «совокупностью взаимодействующих сил, заключенных в той или иной материально-духовной системе, вектор действия которых может быть направлен как на саму эту систему, так и вовне». По мнению ученого, понятие «потенциал» обозначает систему сил, действие которых актуально или может быть актуализировано при определенных условиях. Результатом действия этих сил являются различные изменения [9, с.17].

Помимо этого, потенциал способен выступать как индивидуальная характеристика личности. Целостные психологические теории личностного потенциала изложены в работах Д.А. Леонтьева, Е.В. Калитеевской и др. Ученые связывают потенциал с формированием зрелой личности, способной владеть собственным поведением через его опосредование [8].

Из приведенных выше определений можно сделать вывод, что точки зрения разных ученых на исследуемое понятие не антагонистичны, не противоречат, а дополняют друг друга, рассматривая понятие потенциала с разных сторон. Излагая свое понимание потенциала, ученые говорят о его носителе, содержании и возможном воздействии на решение проблем окружающей среды.

Таким образом, в рамках нашего исследования, *потенциал – это те средства, источники или запасы, которые можно использовать для достижения той или иной цели, а также возможности конкретного лица или коллектива в конкретных условиях.* Слово потенциал может быть применено как к человеку, так и к неодушевленному объекту или явлению. В данном исследовании нас интересует именно второй аспект этого понятия.

В научных трудах по педагогике нередко можно встретить такие словосочетания как «учебный потенциал», «образовательный потенциал», а

также «педагогический потенциал», разграничить которые достаточно непросто.

Некоторые авторы используют данные словосочетания в работах как вспомогательные, никак их не определяя. Например, Сергеичева Г.Г и Желтова Т.А. в своей работе «Педагогический потенциал игры как способа развития личности ребенка» просто говорят о различных играх и о том, как их можно использовать для развития личности ребенка, не уделяется никакого внимания понятию «педагогический потенциал» [14].

В тех же случаях, когда авторы все же изучают тот или иной вид потенциала, мнения в трактовках часто значительно расходятся. Поэтому, прежде всего, необходимо разобраться в терминологии, рассмотреть точки зрения различных авторов на эти понятия и определить, что в рамках данного исследования будет пониматься под словосочетанием «учебный потенциал».

В **образовательном потенциале** исследователи видят, с одной стороны те ресурсы, которые необходимы для функционирования образования как социального института и осуществления образовательной деятельности. По мнению С.Б. Шитова, образовательный потенциал – это совокупность ресурсов, предоставляемых образованием для оптимального развития жизненных и творческих сил, способностей индивида, его самореализации в общественной системе в соответствии с его личностными ориентациями [20].

С другой стороны, образовательный потенциал определяют как текущий уровень образованности населения, то есть уровень его знаний, умений и навыком [13, с.93]. Наряду с трудовым, интеллектуальным, научным и культурным потенциалом, образовательный потенциал рассматривается как один из элементов структуры социального потенциала [19].

В свою очередь, понятие «**педагогический потенциал**» является достаточно широким. Оно может относиться как к личности, или группе людей, так и к различным предметам.

Педагогический потенциал понимается как присущее человеку и социуму в целом, а также социально значимым предметам и явлениям свойство иметь

определённые возможности, способности, ресурсы, направленные на формирование и развитие личности в процессе её образования, иначе говоря - образовывать, развивать и осуществлять педагогические функции, заключающиеся в прямом или опосредованном влиянии на процесс образования [1].

Педагогический потенциал является не статичным, а постоянно развивающимся и эволюционирующим свойством. Его динамичность обуславливает процесс перехода субъектов педагогического процесса из одного состояния в другое, более совершенное [9].

О.О. Киселёва справедливо утверждает, что «от величины, качества педагогического потенциала и возможности максимально его реализовать зависит система отношений всех субъектов образования, результативность педагогической деятельности в целом» [5, с.104].

Таким образом, данные понятия близки, но все же не являются тождественными, отражая разные аспекты учебного процесса.

Помимо этих терминов, в научных публикациях нередко встречается такое словосочетание как **«учебный потенциал»**. Однако авторы не уделяют внимание самому понятию и не дают его определения, но, тем не менее, можно проследить то, что оно применяется в отношении различных средств обучения.

Под *средствами обучения* следует понимать «материальные объекты, используемые в учебно-воспитательном процессе в качестве носителя учебной информации, организации познавательной деятельности учащихся и управления этой деятельностью» [2, с. 321]. Совокупность необходимых средств обучения выступает основой информационной образовательной среды, требования к которой приведены в нормативных документах, например, в ФГОСах общего образования в разделе «Требования к условиям реализации основной образовательной программы» и в документах СанПиНа.

Учитывая вышеперечисленное, мы считаем, что *«учебный потенциал»* – это *потенциальная пригодность и полезность того или иного средства обучения в учебном процессе, которую можно реализовать при соблюдении*



*определенных условий.* Мы разделяем точку зрения Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирова и под *учебным процессом* понимаем целенаправленное и организованное взаимодействие преподавателей и учащихся, в ходе которого реализуются цели образования, развитие и воспитание учащихся в условиях педагогической системы [6].

Учебный потенциал определяет способность средства обучения содействовать педагогу в реализации цели обучения. В данном исследовании нас интересует учебный потенциал Всемирной сети Интернет для обучения детей младшего школьного возраста английскому языку.

### Литература

- [1] Бочарова В.Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника [Текст]: автореф. дис. д-ра пед. наук / В.Г. Бочарова. – М., 1991. – 25 с.
- [2] Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
- [3] Грицианов А.А. Новейший философский словарь [Текст] / А.А. Грицианов. – Минск: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
- [4] Журавлева С.В. Сущность информационно-образовательной среды школы // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2017. – №2. – С. 19-23.
- [5] Киселёва О.О. Теория и практика развития профессионально-педагогического потенциала учителя: дис. д-ра пед. наук: 13.00.08 / Киселёва Ольга Олеговна. – М., 2002. – 401 с.
- [6] Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
- [7] Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы. [Электронный ресурс] Режим доступа: [static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf](http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf) (дата обращения: 16.04.2018).
- [8] Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова / Под. ред. Б.С. Братуся, Е.Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2006 (а). – С. 85-105.
- [9] Митрахович В.А. Потенциал как педагогическая категория / В.А. Митрахович // Известия ВГПУ. Серия «Педагогические науки», 2008. – № 9 (33). – С. 16-20.
- [10] Новые слова и значения: словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века: в 3 т. / под ред. Т. Н. Буцевой (отв. ред.) и Е. А. Левашова; Ин-т лингвистических исследований РАН. – Т. 2: Клиент-банк – Паркетный. – СПб.: ДМИТРИЙ БУЛАНИН, 2014. – 1392 с.
- [11] Ожегов С.И. Словарь русского языка. - М., 1953. – 847 с.
- [12] Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. М.: Академия, 2007. – 368 с.
- [13] Проблемы развития научно-образовательного потенциала: Сб. ст. / АН СССР, Сиб. Отд., ин-т истории, философии; отв. ред. Е.В. Семенов, А.Ф. Фелингер. Новосибирск: Наука, 1987. – 223 с.

[14] Сергеичева Г.Г., Желтова Т.А. Педагогический потенциал игры как способа развития личности дошкольника // Вестник БГУ. 2014. №1. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-potentsial-igry-kak-sposoba-razvitiya-lichnosti-doshkolnika> (дата обращения: 23.05.2018).

[15] Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / Д.Н. Ушаков. – М.: Альфа-Принт, 2008. – 1239 с.

[16] Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утв. приказом Минобрнауки России от 6.10.2009 № 373; в ред. приказов от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357 – Режим доступа: [legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-22092011-n-2357/](http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-22092011-n-2357/) (дата обращения: 01.05.2018).

[17] Федеральный закон "О внесении изменений в Федеральный закон О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию " от 28.07.2012 N 139-ФЗ [Электронный ресурс] Режим доступа: [legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-28072012-n139-fz](http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-28072012-n139-fz) (дата обращения: 29.04.2018).

[18] Ходакова А.Г., Ульянова Н.В., Щукина И.В. Интернет в обучении английскому языку: Новые возможности и перспективы. (Учебно-методическое пособие по использованию Веб 2.0 технологий в обучении английскому языку) / А.Г. Ходакова, Н.В. Ульянова, И.В. Щукина. – Тула: Изд-во «Тульский полиграфист», 2013. – 100 с.

[19] Шагиева Л.А. Сущность и структура социального потенциала общества // Вестник Башкирск. ун-та, 2015. – №4.

[20] Шитов С.Б. Инновационное образование в формирующемся обществе знаний // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки, 2009. – №4. – С. 35-41.

**Матазова Юлиана Юрьевна**

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А. И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

***julia\_matazova@mail.ru***

**Малова Ольга Владимовна**

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А. И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

***malova\_olga@inbox.ru***

## **ФИЗКУЛЬТМИНУТКИ И ДИНАМИЧЕСКИЕ ПАУЗЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация:** в статье рассматриваются понятия «физкультминутки» и «динамические паузы», изучается использование физкультминуток и динамических пауз на уроках английского языка в начальной школе. Рассматриваются классификации физкультминуток и динамических пауз и методические рекомендации по их использованию с младшими школьниками на уроках английского языка.

**Ключевые слова:** физкультминутки, динамические паузы, английский язык, начальная школа.

Вопрос о сохранении здоровья детей при постоянно увеличивающихся школьных нагрузках волнует педагогическое сообщество не одно десятилетие. Согласно исследованию, которое проводилось с 2005 по 2015 год экспертами НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков ФГАУ «Национальный медицинский исследовательский Центр Здоровья Детей» Министерства здравоохранения Российской Федерации, здоровье детей за период обучения в школе уменьшается в 4 раза, при этом здоровье на 50% зависит от образа жизни

[3]. Таким образом, перед учителем стоит задача не только обучить ребенка, но и сохранить и укрепить здоровье младшего школьника, а значит необходимо уделить особое внимание здоровьесберегающим технологиям в образовательном процессе.

В силу того, что в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) изучение иностранного языка в современных общеобразовательных школах начинается со второго класса, встает вопрос о том, как снизить нагрузку на ребенка младшего школьного возраста в процессе занятий. Несмотря на то, что обучение английскому языку в начальных классах имеет, в основном, игровую форму, нагрузка на детей является весьма значительной.

Рациональный режим обучения в младшей школе предусматривает четкое чередование различных видов деятельности и отдыха детей младшего школьного возраста в течение дня и строгую регламентацию разных видов деятельности. При этом уроки физической культуры компенсируют недостаток движений только на 11 процентов [9, с. 167]. В результате, у детей появляются нарушения осанки, избыточный вес, повышенное артериальное давление, проблемы со зрением, общая утомляемость. Обеспечить активный отдых младших школьников во время урока позволяют физкультминутки, которые являются обязательным условием организации занятий в начальной школе.

В научной литературе существует много определений понятия физкультминутки. В своих работах Хохлова В.А. под термином «*физкультминутка*» понимает кратковременные серии физических упражнений, используемые в основном для активного отдыха [11, с. 704]. Вайнер Э.Н и Кастюнин С.А. считают, что «*физкультминутка*» представляет собой кратковременный перерыв в учебе для проведения комплекса упражнений, направленного на предупреждение выраженного утомления и устранения неблагоприятных для здоровья последствий трудовой деятельности [4, с. 133]. В своих работах Абрамов Э.Н. утверждает, что «*физкультминутки*»

– это небольшой комплекс физических упражнений: наклонов, потягиваний, поворотов, прыжков [1, с. 7].

Термином «*динамическая пауза*» обозначают время, используемое в течение производственной деятельности, учебного процесса, самостоятельных занятий для применения физических упражнений в целях активного отдыха в форме физкультминуток, физкультпауз [4, с. 47]. Данное определение Вайнер Э.Н. и Кастюнина С.А. считается самым полным и встречается в работах многих авторов (О.В. Астахова, С.М.Тихоплава и других).

Проведение учителем двигательных упражнений на уроках в целях физической разрядки, а также переключение детей с одного вида деятельности на другой оказывают благоприятное воздействие на учащихся, положительно влияют на усвоение учебного материала. Чем младше по возрасту дети, тем большую потребность они испытывают в движении, тем большее значение для них приобретает физкультминутка и динамическая пауза на уроке.

Упражнения для физической разрядки в основном делятся на две группы:

1. Двигательные упражнения, проводимые под счет;
2. Двигательные упражнения со стихотворным текстом, в которых поэтическое слово выполняет роль ритмической организации [1, с. 14].

Практика показывает, что для младших школьников больший эффект дают упражнения второй группы, так как они имеют игровую направленность и позволяют органично сочетать поэтическое слово с движением. Все действия выполняются под стихотворный текст. Важно, чтобы стихотворение для физкультминутки было подобрано соответственно возрасту ребенка. Учителю важно помнить, что упражнения и сопутствующее стихотворение нужно периодически менять [1].

Тщательно изучив точки зрения различных ученых и педагогов, мы пришли к выводу, что *физкультминутки* являются способом проведения *динамических пауз*, поскольку сама динамическая пауза представляет собой время для проведения физкультминуток, поэтому, по нашему мнению, в отечественной литературе сформировалось устойчивое словосочетание

«*физкультминутка и динамическая пауза*», которое мы и будем использовать в нашем исследовании.

Эффективность урока во многом зависит от его структуры. Однообразные учебные действия утомляют младших школьников, снижают их заинтересованность, приводят к возникновению эмоционального дискомфорта. Таким образом, физкультминутки и динамические паузы (ФМиДМ) на уроках в начальной школе:

переключают внимание детей на другой вид деятельности;

снижают статическую нагрузку на позвоночник;

дают отдых органам зрения; улучшают кровообращение застойных участков; активизируют дыхание;

«разгружают» мозг, так как вместо левого полушария активно работает правое, отвечающее за образное мышление;

поднимают настроение учащимся;

повышают работоспособность и активность учеников на занятии [8].

ФМиДП в начальной школе обычно включают в себя 4-6 упражнений, которые выполняются стоя возле парты или сидя на стуле от 4 до 6 раз каждое. По времени это занимает не более 2-3 минут. Проводятся ФМиДП на каждом уроке. Согласно постановлению главного государственного санитарного врача РФ Г.Г. Онищенко от 29.12.2010, «...с целью профилактики утомления, нарушения осанки и зрения обучающихся на уроках следует проводить физкультминутки и гимнастику для глаз» [10, с. 60]. Исключения составляют практические занятия (физкультура, ритмика) и контрольные работы.

Необходимо отметить, что не существует единой общепризнанной классификации ФМиДП, различными авторами (Андржеевской И. Ю., Петровским В.А., Сазановой Н.П., и другими) разрабатывались многочисленные классификации в соответствии с различными основаниями.

Андржеевская И.Ю. берет за основу влияние различных упражнений на разные системы организма и выделяет следующие ФМиДП:

физические упражнения для снятия общего или локального утомления;

гимнастика для улучшения слуха;  
физические упражнения для профилактики плоскостопия;  
физические упражнения, корректирующие осанку;  
дыхательная гимнастика [2, с.5].

Стоит отметить, что под физическими упражнениями Шишкина В.А. понимает те двигательные действия, которые направлены на улучшение показателей физического и двигательного развития ребенка [13, с. 9].

Петровский В.А. классифицирует ФМиДП по использованию различных форм организации детей: фронтальные, индивидуальные и в подгруппах [7, с. 20].

Казакова Г.Н. и Зиновьева О.Н. для проведения ФМиДП рассматривает следующие варианты:

языковое/речевое действие + музыкальное действие;  
языковое/речевое действие + игровое действие;  
языковое/речевое действие + движение + игровое действие [5, с. 75].

Сазановой Н.П. в соответствии с формами работы на уроке была предложена следующая классификация:

физкультпауза + стихотворение рифмовка / считалка (дети выполняют движения вслед за учителем);

физкультминутка, построенная на танцевальном материале (интегрирование движений, музыки и сюжета эффективно воздействуют на личность ребенка);

физкультминутка (название и выполнение действий и команд);

физкультурные разминки (дети отчетливо произносят слова, сопровождая их действиями);

разминки на основе подвижных игр [9, с. 210].

Авторский коллектив Копылова Ю.А., Баранова И.П., Петрович З.А. выделяет следующие требования к проведению ФМиДП на уроках в рамках обучения в общеобразовательной школе:

- комплексы подбираются в зависимости от вида занятия, его содержания, должны быть разнообразны, так как однообразие снижает интерес детей к ним, а, следовательно, их результативность;

- физкультминутка проводится на начальном этапе утомления, положительном эмоциональном фоне, так как более позднее их проведение не дает желаемого результата;

- предпочтение нужно отдавать упражнениям для утомленных групп мышц;

- для каждого класса необходимо выработать 2-3 условных вербально-поведенческих знака, позволяющих быстрее и эффективнее переключать школьников в другой режим деятельности [6, с. 60-61].

Рябчук Н.А. предлагает следующие требования к проведению ФМиДП в начальной школе:

1. Физкультминутки проводятся на начальном этапе утомления детей (8 – 13 – 15-я минута урока, в зависимости от возраста, вида деятельности, сложности темы изучения урока, двигательного режима). Для младших школьников целесообразнее проводить физкультминутки между 15-й и 20-й минутами. Все упражнения должны быть просты по координации движений, веселыми, знакомыми и интересными для детей.

2. Комплексы упражнений должны быть разными по форме и содержанию.

3. В физкультминутки включают упражнения на разные группы мышц.

4. Выполняют упражнения от 1,5-2 до 2-4 минут.

5. Во время проведения физкультминуток школьники могут сидеть за партой, стоять у доски, в проходе между партами, стоять в кругу, в рассыпную, взявшись за руки, в колоннах, шеренгах [8].

Абрамов Э.Н считает, что методика проведения ФМиДП включает также определенные рекомендации для педагога, который должен:

- быть в отличном настроении, проводя физкультминутки;

- обладать педагогическим тактом;



- уметь хорошо двигаться и образно показывать упражнения;
- уметь сочетать движения с музыкальным ритмом;
- знать терминологию физических упражнений [1, с. 24].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что физкультминутки и динамически паузы представляют собой одно из основных средств для снятия утомления и переключения внимания во время уроков в начальной школе.

ФМиДП на уроках английского языка имеет свою специфику.

Чаплинская Ю.Г. предлагает следующие методические рекомендации по проведению физкультминутки на уроках английского языка в начальной школе:

1. В физкультминутках необходимо задействовать слова, которые были выучены не только на текущем, но и на предыдущих уроках.

2. Педагог не должен забывать использовать картинки и яркие рисунки. Визуальные материалы – мощный инструмент на пути к достижению успеха.

3. Необходимо стараться проводить физкультминутки и динамические паузы со всей группой детей. Когда есть компания – учеба всегда веселее!

4. Педагогу необходимо следить за тем, чтобы физкультминутка была в виде диалога, в котором ребенок младшего школьного возраста должен принимать активное участие. Не только педагог должен петь и говорить, а ему необходимо просить детей повторять и петь самим.

5. Одну и ту же разминку можно проводить на протяжении занятия два раза, чтобы ребенок лучше запомнил новые слова. Но необходимо избегать монотонности. Занятия английским языком в начальной школе должны быть веселыми [12].

Необходимо отметить, что физкультминутки на уроках английского языка представляют собой не просто этап урока, а еще один способ закрепления материала. Прыгая и напевая мотивы любимых песен на английском языке, дети забывают об учебе, но, тем не менее, продолжают учиться.

Рассмотрим классификацию ФМиДП на уроках английского языка в начальной школе, предложенную Хохловой В.А. Данная классификация основывается на частичной физической активности мышц.

1. Физкультминутки, направленные на то, чтобы размять мышцы.
2. Физкультминутки для снятия напряжения с глаз.
3. Физкультминутки для снятия напряжения с мышц пальцев рук.
4. Физкультминутки для тренировки дыхательной системы [11, с. 704].

Зарубежные пособия рекомендуют ФМиДП, построенные на использовании метода полного физического реагирования – the Total Physical Response Approach (TPR). Профессор психологии Джеймс Ашер (James J. Asher) пришел к выводу, что при освоении языка, ребенок сначала выполняет команды взрослого, а лишь потом начинать говорить на этом языке. Особенность данного метода заключается в том, что усвоение нового лексико-грамматического материала происходит через действия, такие как жесты, выполнение команд, мини-игры, пантомимы, инсценировки. ФМиДП которые включают в себя TPR имеют много преимуществ. Во-первых, они развивают наглядно-образное мышление. Во-вторых, дают возможность использовать разные формы организации учащихся на уроке: индивидуальная, групповая, фронтальная. В-третьих, такие ФМиДП можно применять на любом этапе урока. Но самое главное – они помогают запомнить большое количество новых лексических единиц, особенно при изучении тем ‘Actions’, ‘Daily Routine’, ‘My Body’, ‘Classroom Language’. К тому же, практически любую песенку или стихотворение можно легко инсценировать, применяя данный метод [14].

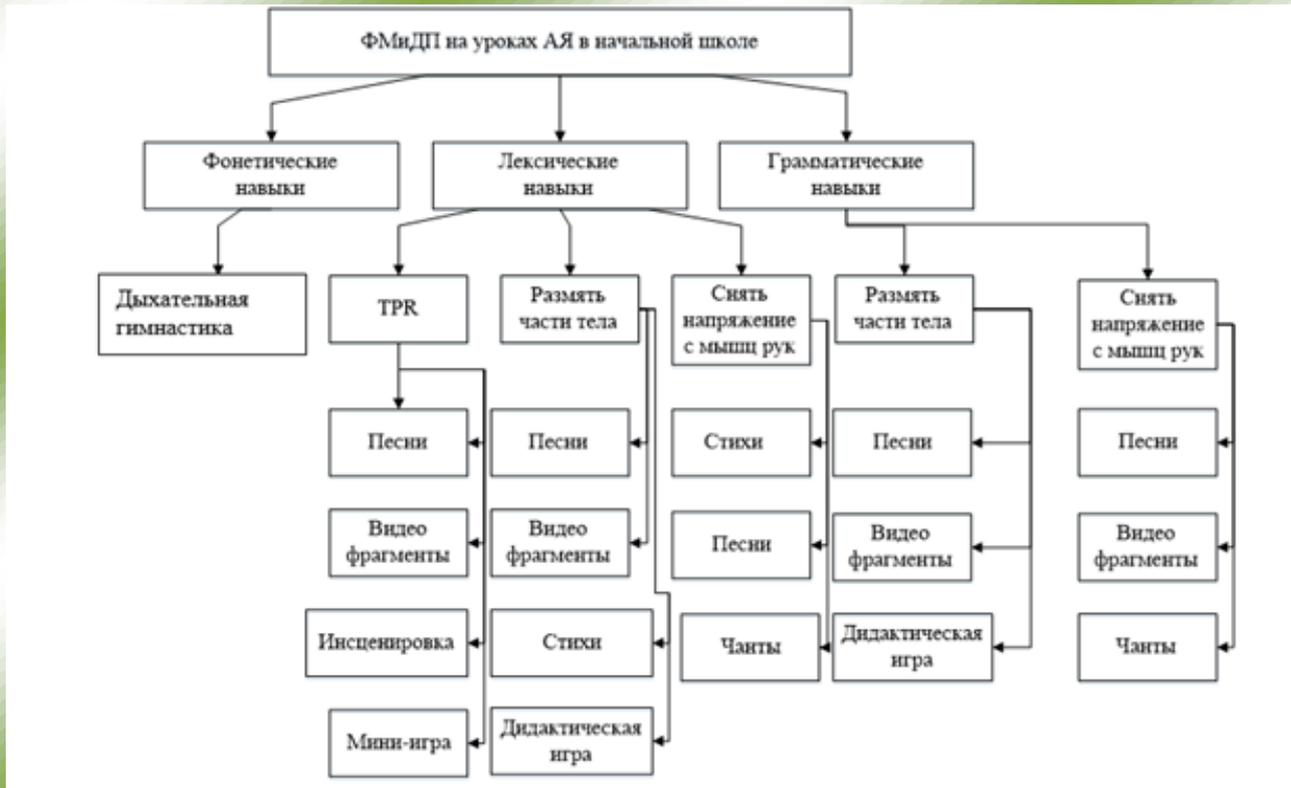
Мы считаем, что такие ФМиДП не только благоприятно влияют на снятие усталости, но и прекрасно подходят для совершенствования лексических навыков.

Анализ научной литературы показал, что не существует классификации ФМиДП, которая бы основывалась на методике обучения АЯ в начальной школе. Поэтому мы считаем, что классификация ФМиДП на уроках АЯ в начальной школе должна выглядеть следующим образом:

1. ФМиДП для совершенствования фонетических навыков.
2. ФМиДП для совершенствования лексических навыков.
3. ФМиДП для совершенствования грамматических навыков (Схема 1).

Схема 1

### ФМиДП на уроках английского языка в начальной школе



ФМиДП для совершенствования фонетических навыков проводятся в форме *дыхательной гимнастики*. Мы считаем, что на начальном этапе обучения младшему школьнику необходимо показать, как правильно дышать при произнесении английских звуков и слов, как расслаблять артикуляционные органы, что, безусловно, будет способствовать улучшению работы речевого аппарата. Дыхательная гимнастика для младших школьников должна проводиться в игровой форме. Важно развивать диапазон звучания голоса и его силу, поэтому веселая игра на звукоподражание очень понравится детям. Дыхательные упражнения необходимы не только для снятия напряжения с артикуляционных органов, но и создания благожелательной атмосферы на

уроке. Такие ФМиДП будет целесообразно использовать во время проведения фонетической зарядки.

ФМиДП для совершенствования лексических навыков построены на использовании метода полного физического реагирования (TPR), поскольку с его помощью можно запомнить бóльшее количество лексических единиц. Для проведения ФМиДП с TPR можно использовать песни, видеофрагменты, инсценировки и мини-игры. Для того, чтобы *размять части тела* следует применять следующие формы проведения ФМиДП: песни, видеофрагменты, стихи и дидактические игры. Поскольку аудио-видео и стихотворный материал имеет четкий ритм, на него легко накладываются движения. Для *снятия напряжения с мышц рук* можно воспользоваться такими формами проведения, как стихи, чанты и песни. Мы считаем, что лучше всего проводить такие ФМиДП на этапе активизации ранее изученных лексических единиц или на этапе закрепления новых ЛЕ.

ФМиДП для совершенствования грамматических навыков используются для того, чтобы *размять части тела и снять напряжение с мышц рук*. Такие ФМиДП хорошо использовать для активизации ранее изученных РО в форме песни, видеофрагмента или дидактической игры и целесообразно применять на этапе закрепления нового материала. Это позволит не только разработать малоподвижные конечности, но и в интересной форме усвоить материал. Для снятия напряжения с мышц рук лучше всего применять чанты, песни и видеофрагменты. Такие формы проведения занимает немного времени (2-3 минуты), но очень нравятся учащимся.

На уроках английского языка в начальной школе ФМиДП должны проводиться в сопровождении легко запоминающихся считалок, рифмовок, коротких стихотворений на английском языке. Музыкальное сопровождение физкультминуток делает их насыщеннее и интереснее, повышает эмоциональное состояние учащихся.

ФМиДП должна соответствовать теме урока, тогда она может превратиться в дидактическую игру. При этом не нарушается логика урока,

закрепляются необходимые знания. Так услышав слово, ученики совершают заранее оговоренное движение, например, подпрыгивают, если в слове есть непроизносимая буква, и присаживаются, если ее нет. Если у педагога есть возможность использовать аудио- или видеоматериалы, то непременно нужно воспользоваться ею. Это позабавит учащихся, придаст учебному процессу легкости и энергичности. Если нет, то педагогу необходимо повторять все движения вместе с детьми. Когда младшие школьники будут уже знать, например, стихотворение, можно выбирать одного ученика из класса, и он будет проводить физкультминутку.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что ФМиДП помогают не только предупредить и снять физическое и умственное утомление, но и очень действенны при изучении английского языка в начальной школе. Пренебрежение ими ведет к проблемам со здоровьем, что недопустимо. Долг учителя - не только научить, но и создать все условия для хорошего самочувствия учащихся на уроках.

### Литература

- [1] Абрамов Э.Н. Физкультминутки в образовательном процессе / Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области. – Курган, 2007. – 53 с.
- [2] Андружеевская И.Ю. Физкультминутки: 50 упражнений для начальной школы. – М.: Вита-Пресс, 2012. – 22 с.
- [3] Бершвили Наталия. Среди старшеклассников врачи не обнаружили абсолютно здоровых. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://iz.ru/608188/nataliia-berishvili/sredi-starsheklassnikov-vrachi-ne-obnaruzhili-absolutno-zdorovykh> (дата обращения: 06.03.2018).
- [4] Вайнер Э.Н., Кастюнин С.А. Адаптивная физическая культура. Краткий энциклопедический словарь. – М.: Флинта, 2012. – 144 с.
- [5] Казакова Г.Н., Зиновьева О.Н. «Физкультминутки нам нужны, для детей они важны!» Консультация по здоровьесберегающим технологиям // Вопросы дошкольной педагогики, 2017. – №3. – 118 с.
- [6] Копылов Ю.А., Баранова И.П., Петрович З.А. Физкультминутки в начальной школе // Физическая культура в школе, 2013. – №6 – С.59-62.
- [7] Петровский В.А. Построение развивающей среды в младшей школе. – М., 2013. – 43 с.
- [8] Рябчук Н.А. Физкультминутки в начальной школе. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.ekaterinaschool.ru/index.php/2010-04-26-15-20-41/44-2010-04-28-07-32-01/970-2013-12-17-15-20-34.html>. (дата обращения: 20.04.2018).
- [9] Сазонова Н.П. Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие для студентов педагогических факультетов. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013. – 272 с.

[10] Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных организациях. Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 пункт 10.17. РФ от 29.12.2010 N 189 (ред. от 25.12.2013) [Электронный ресурс] Режим доступа: [legalacts.ru/doc/postanovlenie-glavnogo-gosudarstvennogo-sanitarnogo-vracha-rf-ot-29122010-n\\_4/](http://legalacts.ru/doc/postanovlenie-glavnogo-gosudarstvennogo-sanitarnogo-vracha-rf-ot-29122010-n_4/) (дата обращения: 28.05.2018).

[11] Хохлова В.А. Организация физкультминуток на уроках в начальной школе // Молодой ученый, 2016. – №26. – С.704-705.

[12] Чаплинская Ю.Г. Физкультминутка на уроках английского языка в свете новых решений о повышении физической активности школьников // Современная педагогика, 2013. – №10. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://pedagogika.snauka.ru/2013/10/1906>. (дата обращения: 20.04.2018).

[13] Шишкина В.А. Методика физического воспитания: учеб.пособие / В.А. Шишкина, М.Н. Дедулевич. – Минск: Літаратура і Мастацтва, 2011. – 176 с.

[14] James J. Asher. The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. The Modern Language Journal, Vol. 53, No. 1 (Jan., 1969), pp. 3–17.

*Медведева Наталья Геннадьевна*

*ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»,*

*г. Курск*

*medvedeva.kursk@mail.ru*

## **ТЕМАТИЧЕСКИЕ ЭКСКУРСИИ КАК СРЕДСТВО ПОЗНАВАТЕЛЬНО-РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация:** в настоящей статье тематические экскурсии рассматриваются не только как традиционное средство познавательного развития детей дошкольного возраста, но и как эффективное средство развития речи дошкольников. Автором подробно описываются условия речевого развития детей в ходе тематических экскурсий, даются методические рекомендации по организации тематических экскурсий в ДОО.

**Ключевые слова:** тематические экскурсии, познавательное развитие дошкольников, речевое развитие дошкольников, методические приемы речевого развития дошкольников, дети дошкольного возраста, дошкольные образовательные организации.

Одним из эффективных средств познавательно-речевого развития детей дошкольного возраста традиционно являются тематические экскурсии, в проведении которых сегодня наметилось два полярных вектора. С одной стороны, систематическое проведение тематических экскурсий не влечет за собой должного речевого развития, так как дошкольники активно не включаются в речевую деятельность в ходе проведения экскурсии или после ее организации. С другой стороны, экскурсии в ДОО часто проводятся формально или не организуются вовсе по ряду причин: невозможность обеспечить безопасность и транспортировку детей, законодательные ограничения, трудоемкость организации этого вида деятельности в ДОО, сложность

восприятия детьми дошкольного возраста большого объема вербальной информации.

С дидактической точки зрения, *экскурсия* – это процесс наглядного познания окружающего мира: особенностей природы, современных и исторических достопримечательностей, элементов быта определенного города или региона, которые выбираются заранее и изучаются на месте их расположения [Кулаев 2004: 11].

Все разнообразие экскурсий можно классифицировать по следующим основным признакам:

1) по содержанию:

- обзорные экскурсии;
- тематические экскурсии.

Тематические экскурсии в свою очередь разделяют на следующие группы:

- исторические (освещается конкретный период истории края);
- военно-исторические (по памятным местам военных событий, в военно-исторические и мемориальные музеи);
- производственные (раскрывают историю предприятия, показывают его достижения, производственный процесс);
- природоведческие (по экологической тематике, к уникальным памятникам природы, в отделы природы краеведческого музея);
- искусствоведческие (рассказывают о творчестве композиторов, художников; это экскурсии в картинные галереи, выставочные залы);
- литературные (связаны с именем поэта или писателя);
- архитектурно-градостроительные (с показом памятников архитектуры, знакомящие с планировкой и застройкой города) [Кулаев 2004: 15];

2) по месту проведения:

- городские (осуществляются по улицам города, обзорные и тематические);
- заочные (видеосюжеты);



- загородные (автобусные и пешеходные);
- музейные (непосредственно в здании музея) [Лисицына 2012];

3) по способу передвижения:

- пешеходные (осуществляются пешком);
- транспортные (на автобусе);
- комбинированные;

4) по форме проведения:

- обычные экскурсии (обзорные и тематические);
- учебные (позволяют реализовать краеведческий принцип обучения, т.е.

использовать местный географический материал при изучении различных тем в ознакомлении с окружающим);

- экскурсии-прогулки (по территории детского сада или в ближайший парк, сквер, большая часть времени отводится на самостоятельные наблюдения детей);

5) по составу участников:

- малочисленные (проводятся с маленькими детьми);
- многочисленные (проводятся в более старших группах) [Нифонтова 2010].

Наиболее часто в ДОО проводятся экскурсии природоведческие и производственные, которые традиционно решают следующие задачи:

- обеспечивают формирование у детей конкретных представлений и впечатлений об окружающей жизни в естественных условиях (на природе, в музеях, на выставках, производстве);

- помогают прививать детям чувство любви и привязанности к природным и культурным ценностям (патриотическое воспитание);

- способствуют формированию этических представлений и коммуникативных навыков (не перебивать говорящего, громко не разговаривать во время экскурсии, не толкаться) [Глушанок 2006];

- приучают детей концентрировать внимание на вербальной информации, сравнивать, анализировать, наблюдать (познавательное развитие);

- позволяют осуществлять экологическое воспитание детей;
- активизируют активный и пассивный словарный запас детей, способствуют обогащению речи дошкольников [Шварева 2016].

Однако, на наш взгляд, последняя задача будет решена в полной мере только при условии систематического проведения экскурсий в ДОО, включающих детей в активную речевую деятельность как в ходе экскурсии, так и после ее проведения.

При составлении годового планирования рекомендуется закладывать от 9 до 12 экскурсий (целевых прогулок). Например: экскурсии в ближайшую школу, городскую или сельскую библиотеку, поликлинику (медицинский кабинет детского сада), в лес, парк, на садовый или огородный участок, к светофору, памятнику героям ВОВ и др.

Если в ходе тематической экскурсии будет преобладать монолог воспитателя (традиционная позиция), то о должном речевом развитии дошкольников можно говорить лишь опосредованно. При таком подходе на первый план выходит познавательное развитие (расширение кругозора, развитие мыслительных способностей). Если же экскурсия будет выстроена как диалог воспитателя и воспитанников, то, на наш взгляд, гармонично соединятся познавательное и речевое развитие детей дошкольного возраста.

Обобщим комплекс приемов речевого развития дошкольников, которые можно использовать в ходе экскурсий и после их проведения (Таблица 1).

*Таблица 1*

**Приемы речевого развития детей дошкольного возраста, используемые в ходе тематических экскурсий и после их проведения**

Приемы речевого развития дошкольников, используемые в ходе экскурсий	Приемы речевого развития дошкольников, используемые после проведения экскурсий
1. Рассматривание предметных, сюжетных картин, демонстрационного	

материала по соответствующей тематике, беседа с опорой на них.	
2. Беседа (вопросно-ответная форма взаимодействия).	
3. Рассказ взрослого как речевой образец (логичный, содержательный, доступный возрасту, эмоционально окрашенный).	
4. Чтение (припоминание, пересказ) и анализ фольклорных произведений и художественных текстов.	
5. Чтение наизусть стихотворений и отрывков.	
6. Пение музыкальных произведений согласно теме экскурсии.	
7. Использование элементов театрализации (игровые персонажи – Баба Яга ведет экскурсию), драматизации и инсценировки (дети или взрослые разыгрывают произведения).	
8. Использование дидактических и подвижных игр (например, «Собери всё, что нужно для врача»).	
9. Проведение викторин, конкурсов (например, конкурс на лучшего чтеца или рассказчика).	
10. Использование средств ИКТ (например, для введения и закрепления новых или мало знакомых слов в активный запас детей).	
11. Использование отрывков мультфильмов, детских сказок, их обсуждение.	
12. Постановка этюдов, их обсуждение.	
13. Пальчиковые игры с речевым сопровождением (чаще всего стихотворным).	
<i>специфические приемы</i>	
1. Повторное проговаривание (дети вслух вслед за взрослым повторяют новое слово, четверостишие).	1. Рисование на заданную тему с устной презентацией рисунка.
2. Моделирование проблемных ситуаций (Что произойдет, если вырубить все деревья на планете?).	2. Изготовление поделок с устной их презентацией (в разных техниках – лепка, работа с тканью, конструирование, аппликация и др.).
3. Экспериментирование, опытная	3. Подготовка фотоотчета об экскурсии

<p>работа (например, дети льют воду в песок и объясняют, почему получается грязь).</p>	<p>(предложения детей, как подписать фотографии; краткий рассказ об увиденном с опорой на фотоколлаж).</p>
	<p>4. Включение детей в сюжетно-ролевые игры (например, «Ферма», «Больница» и др.).</p>
	<p>5. Просмотр телепередач (как рефлексия увиденного с последующей обобщающей беседой).</p>
	<p>6. Видеоинтервью (короткие рассказы детей, ответы на вопросы по теме экскурсии).</p>
	<p>7. Пополнение предметно-развивающей среды в группе (обсуждение с детьми, чем можно украсить группу после экскурсии, реализация проекта).</p>
	<p>8. Использование листов-опросников (выписываются новые слова, термины, детям предлагается дать им толкование – индивидуальная работа на степень усвоения материала).</p>
	<p>9. Выполнение «секретного задания» (дети вместе с родителями дома ищут наглядный и иллюстративный материал по теме экскурсии).</p>
	<p>10. Оценка детской речи (в ходе обобщающей беседы взрослый дает оценку высказываниям детей, учит дошкольников давать такую оценку).</p>

	11. Проведение музыкальных и литературных мероприятий.
--	--

Покажем на конкретном примере, как в ходе тематической экскурсии возможно реализовать не только познавательное развитие дошкольников, но и речевое (в частности, развивать пространственно-временной словарь).

Воспитатель сообщает об экскурсии в парк. Предлагает вспомнить и показать правила поведения на проезжей части дороги (посмотреть **налево, направо**, перейти **через** дорогу).

Воспитатель: Послушайте загадку: «Пустые поля, мокнет земля, дождь поливает, когда это бывает?» (**Осенью.**)

- После какого времени года наступает осень? (После **лета.**)

- Сегодня мы пойдём в парк, чтобы полюбоваться его красотой в **середине** осени. Сейчас на дворе **октябрь, сентябрь** уже **позади**.

Придя в парк вместе с детьми, воспитатель руководит их наблюдениями и беседует:

- Какого цвета были листья на деревьях **летом**?

- А сейчас?

- Да, дети, все деревья **осенью** ярко расцвечены. Цвет листьев на деревьях от лимонно-жёлтого до темно-багрового. Давайте подойдём **поближе** к деревьям и посмотрим, одинаковые ли они. Какое это дерево?

- Берёза стоит жёлтая. Особенно жёлтая она **внизу**, а **наверху** ещё есть зелёные листочки. **Вверху** берёза летняя, **внизу** - осенняя.

- Вспомните, какого цвета трава **летом**. А сейчас? Давайте поищем жёлтую и зеленую траву. Для этого разобьемся на две команды. У каждой команды свой маршрутный лист, который приведет вас к указанному месту (делают указанное количество шагов **влево, прямо, направо** и т.д.).

- Давайте посмотрим **на** солнце и подумаем, какое же оно стало.

- Верно. Солнце уже так не греет, как летом. Оно бледнее и холоднее, появляется заметно **реже**, чем летом, т.е. **не часто**. **В полдень** поднимается **не так высоко**. Покажите на часах **полдень**.

Затем детям предлагается игра «От какого дерева лист?». Ребята держат в руках листья от деревьев и по команде воспитателя собираются вокруг своих деревьев. Затем объясняют, по какому маршруту двигались из исходной точки (бежали **прямо**, вернулись **назад**, обежали **вокруг** и т.д.).

### Литература

- [1] Кулаев К.В. Экскурсионная деятельность: теоретические и методологические основы. – М.: Турист, 2004. – 96 с.
- [2] Лисицына Т.Б. Экскурсия – педагогический процесс // Молодой ученый. – 2012. – №6. – С. 401-404.
- [3] Нифонтова С.Н., Гаштова О.А., Жук Л.Н. Цикл развивающих целевых и тематических экскурсий для детей 4-7 лет. Учебно-методическое пособие. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс»». – 2010. – 98 с.
- [4] Глушанок Т.М., Хуусконен Н.М. Практика экскурсионной деятельности. – СПб.; «Издательский дом Герда», 2006. – 208 с.
- [5] Шварева Н.В., Третьякова Н.И. Особенности экскурсий как формы обучения дошкольников в детском саду // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 46. – С. 434–438. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76560.htm>.

*Павлова Виктория Александровна*

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А.И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

*pavlova98va@gmail.com*

*Малова Ольга Вадимовна*

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А.И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

*malova\_olga@inbox.ru*

## **ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

**Аннотация:** в статье рассматривается монологическая речь младших школьников на русском и английском языках. Изучаются и сравниваются цели обучения монологической речи на русском и английском языках учащихся начальной школы.

**Ключевые слова:** монологическая речь, младшие школьники, русский язык, английский язык.

В настоящее время очень важно развитие грамотной, связной речи младших школьников, так как способность выражать свои мысли является необходимым умением. Сформированные умения в монологической речи помогут ученикам в дальнейшем обучении.

Тем не менее, в школах на уроках русского языка развитию монологической уделяется недостаточное внимания. Ученикам трудно делать сообщения, выстраивать связный ответ на вопрос. Аналогичная проблема наблюдается и на уроках английского языка. При обучении иностранному

языку учителя сталкиваются с неспособностью учеников составить самостоятельное высказывание, содержащее в себе несколько связных фраз.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) [3], отмечается необходимость овладения коммуникативными универсальными учебными действиями:

- использовать языковые средства, соответствующие учебной познавательной задаче, ситуации повседневного общения;
- осознанно строить в соответствии с поставленной задачей речевое высказывание; составлять устные и письменные тексты (описание, рассуждение, повествование) на темы, доступные младшему школьнику;
- готовить небольшие публичные выступления [3, с.10].

Проблему развития умений в монологической речи младших школьников на русском языке исследовали такие ученые-лингвисты и ученые-методисты, как Щерба Л.В., Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В., Бондаренко А.А., Каленчук М.Л., Капинос В.И., Ладыженская Т.А., Политова Н.И., Граудина Л.К., Федоренко Л.П. Изучением способов развития умений в монологической речи младших школьников на английском языке занимались такие лингвисты, ученые-методисты и педагоги, как Вронская И.В., Гальскова Н.Д., Гез Н.И., Пассов Е.И., Климентенко А.Д., Миролюбов А.А., Рогова Г.В., Верещагина И.Н., Никитенко З.Н., Бим И.Л., Биболетова М.З. и Соловцева Э.И.

В научной литературе существуют разные точки зрения на определение понятия монологическая речь. Так, например, Пассов Е.И. рассматривает монологическую речь, как «особый вид вербального общения людей, предполагающий формулирование мыслей с помощью звуковой системы языка» [4, с.176]. Рогова Г.В. определяет монологическую речь, как: «речь одного лица, состоящую из ряда логически, последовательно связанных между собой предложений, интонационно оформленных и объединенных единым содержанием и целью высказывания» [7, с.139]. Колесникова И.Л., Долгина О.А., в свою очередь определяют монологическую речь, как «речь одного лица,



обращенную к одному лицу или группе слушателей (собеседников) с целью в более или менее в развернутой форме передать информацию, выразить свои мысли, намерения, дать оценку событиям и явлениям, воздействовать на слушателей путем убеждения или побуждения их к действиям» [2, с.177]. В соответствии с определением Шатилова С.Ф., «монологическая речь - это связное непрерывное изложение мыслей одним лицом, обращенное одному или нескольким лицам (аудитории)» [8, с.79]. Вронская И.В. отмечает, что монологическая речь - это «вид речевой деятельности, результатом которой является монологическое высказывание большей или меньшей степени развернутости. Это, как правило, текст или сверхфразовое единство. Последовательность изложения является важным условием монолога» [1, с. 199]. Российский и советский лингвист, академик Щерба Л.В. рассматривал монолог, как "организованную систему облеченных в словесную форму мыслей, являющуюся преднамеренным воздействием на окружающих". Щерба Л.В. полагал, что монолог, в силу того, что говорится на литературном языке, является началом литературного произведения. Советский лингвист считал, что литературному языку надо учить, а, следовательно, и монологу тоже, так как большинство людей без литературного дарования не способны связно выразить мысль [9, с. 115].

В нашем исследовании мы рассмотрим цели обучения монологической речи на русском и английском языках.

В соответствии с Примерной основной образовательной программой начального общего образования (ПООП НОО) [5] в результате изучения курса *русского языка* у выпускников, освоивших основную образовательную программу начального общего образования, будет сформировано отношение к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры человека. Они получают начальные представления о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета, научатся ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, что станет основой выбора адекватных

языковых средств для успешного решения коммуникативной задачи при составлении несложных устных монологических высказываний и письменных текстов [5, с.28.]

В результате изучения *иностранного языка* на уровне начального общего образования у обучающихся будут заложены основы коммуникативной культуры, т. е. способность ставить и решать посильные коммуникативные задачи, адекватно использовать имеющиеся речевые и неречевые средства общения, соблюдать речевой этикет, быть вежливыми и доброжелательными речевыми партнерами [5, с. 41]

В ходе изучения ФГОС НОО [6] нами были рассмотрены предметные результаты освоения учебных предметов «русский язык», «литературное чтение», «иностранный (английский) язык», предметное содержание этих учебных предметов и представлена динамика развития монологической речи у младших школьников в начальной школе на каждом из них (Таблица 1, 2, 3).

Таблица 1

**Динамика развития монологической речи младших школьников в ходе освоения учебного предмета «Русский язык»**

Предметные результаты освоения учебного предмета «Русский язык»	Предметное содержание учебного предмета «Русский язык»
<i>Первый год обучения</i>	
<p>В результате <i>первого года</i> изучения учебного предмета "Русский язык" ученик научится:</p> <p>различать слово и предложение;</p> <p>составлять предложение из</p>	<p>составление небольших рассказов повествовательного характера по серии сюжетных картинок, материалам собственных игр, занятий, наблюдений;</p> <p>составление небольших устных рассказов по материалам собственных игр, занятий, наблюдений.</p>

набора слов.	
<i>Второй год обучения</i>	
<p>В результате <i>второго года</i> изучения учебного предмета "Русский язык" ученик научится:</p> <p>составлять небольшие высказывания на заданную тему (после предварительной подготовки), а также по рисунку (после анализа содержания рисунка), вопросам, опорным словам.</p>	<p>построение предложений для решения определенной речевой задачи (для ответа на заданный вопрос, для выражения собственного мнения);</p> <p>смысловое единство предложений в тексте.</p> <p>Заглавие текста. Подбор заголовков к предложенным текстам. Выражение в тексте законченной мысли.</p>
<i>Третий год обучения</i>	
<p>В результате <i>третьего года</i> изучения учебного предмета "Русский язык" ученик научится:</p> <p>строить монологическое высказывание на определенную тему, по результатам наблюдений за фактами и явлениями языка.</p>	<p>соблюдение норм речевого этикета в ситуациях учебного и бытового общения; корректирование текстов с нарушенным порядком предложений и абзацев, создание собственных текстов по заданным заглавиям. Составление плана текста, создание текста по заданному плану. Определение типов текстов (повествование, описание, рассуждение) и создание собственных текстов заданного типа;</p> <p>создание собственных текстов и корректирование заданных текстов с учетом правильности, богатства и выразительности письменной речи. Соблюдение норм речевого взаимодействия при интерактивном общении (sms-сообщения, электронная почта, Интернет</p>

	и другие виды и способы связи).
<i>Четвертый год обучения</i>	
В результате <i>четвертого года</i> изучения учебного предмета "Русский язык" ученик научится: соблюдать нормы русского литературного языка в собственной речи (в объеме изученного) и оценивать соблюдение этих норм в речи собеседников.	соблюдение норм речевого этикета в ситуациях учебного и бытового общения; определение типов текстов (повествование, описание, рассуждение) и создание собственных текстов заданного типа.

Таким образом, развитие монологической речи у младших школьников на уроках *русского языка* заключается в умении составлять устные рассказы по своим интересам (первый год обучения), строить предложения для решения определенной задачи (второй год обучения), создавать текст по плану (третий год обучения), создавать тексты заданного типа - повествование, описание, рассуждение (четвертый год обучения).

Таблица 2

**Динамика развития монологической речи младших школьников в ходе освоения учебного предмета «Литературное чтение»**

<b>Предметные результаты освоения учебного предмета «Литературное чтение»</b>	<b>Предметное содержание учебного предмета «Литературное чтение»</b>
<i>Первый год обучения</i>	

<p>В результате <i>первого года</i> изучения учебного предмета «Литературное чтение» ученик научится:</p> <p>воспринимать фактическое содержание текста, осмысливать, излагать фактический материал; устно отвечать на вопросы, подтверждать свой ответ примерами из текста; воспроизводить содержание текста по плану под руководством взрослого; характеризовать героя произведения, давать элементарную оценку (положительная/отрицательная и почему) его поступкам; составлять устное высказывание (5 - 6 предложений) на заданную тему по образцу (на основе прочитанного или прослушанного произведения); создавать собственные произведения по аналогии с прочитанным; рассказывать о прочитанной книге (автор, название, тема).</p>	<p>характеристика героя произведения (поступки, причины поведения) под руководством учителя;</p> <p>подробный пересказ текста по опорным словам, предложенному плану, коллективно составленному плану, серии рисунков, на основе вопросов;</p> <p>монологическое высказывание. Речевое высказывание: ответ на вопрос, высказывание на заданную тему.</p> <p>Культурные нормы речевого высказывания; сочинение загадки по аналогии, продолжение истории. Составление рассказа по рисункам, серии рисунков. Словесное рисование по эпизодам и фрагментам прочитанных текстов.</p>
<i>Второй год обучения</i>	

<p>В результате <i>второго года</i> изучения учебного предмета "Литературное чтение" ученик научится:</p> <p>пересказывать повествовательный текст (подробно, выборочно), под руководством учителя составлять план повествования (вопросный, номинативный);</p> <p>характеризовать героев произведения, давать оценку их поступкам. Сравнивать героев одного произведения по заданным критериям;</p> <p>составлять устное высказывание на заданную тему по образцу (на основе прочитанного или прослушанного произведения);</p> <p>составлять рассказ с изменением лица рассказчика, с вымышленным продолжением, создавать собственные произведения по аналогии с прочитанными;</p> <p>рассказать о прочитанной книге (автор, название, тема).</p>	<p>подробный и выборочный пересказ учебного и познавательного текста;</p> <p>пересказ художественного текста</p> <p>подробный, выборочный. Пересказ от лица героя;</p> <p>монологическое высказывание. Речевое высказывание: ответ на вопрос, рассказ по рисункам, прочитанному тексту, заданной теме, о книге с соблюдением последовательности и связности изложения, культурных норм речевого высказывания.</p> <p>Структура речевого высказывания; рассказ по рисункам и иллюстрациям.</p> <p>Словесное рисование по эпизодам и фрагментам прочитанных текстов.</p> <p>Придумывание сказок и составление рассказов по аналогии с прочитанным произведением; придумывание возможного варианта развития сюжета сказки (с помощью вопросов учителя).</p> <p>интерпретация текста литературного произведения: устное словесное рисование; творческий пересказ (от лица героя).</p>
<p><i>Третий год обучения</i></p>	

<p>В результате <i>третьего года</i> изучения учебного предмета "Литературное чтение" ученик научится:</p> <p>отвечать на вопросы в устной форме, подтверждать свой ответ примерами из текста.</p> <p>Пересказывать текст (подробно, выборочно, сжато);</p> <p>характеризовать героев произведения, давать оценку их поступкам; устанавливать взаимосвязь между поступками, мыслями, чувствами героев.</p> <p>Сравнивать героев произведения по заданным критериям, а также самостоятельно определять критерии для сравнения;</p> <p>составлять высказывание на заданную тему в устной форме;</p> <p>создавать (и озаглавливать) собственный текст на основе прочитанных произведений (рассказ от имени одного из героев, с изменением лица рассказчика, с вымышленным продолжением, словесные иллюстрации), создавать текст по аналогии с прочитанными.</p>	<p>описание своего впечатления от произведения в форме устного высказывания;</p> <p>подробный пересказ текста. Краткий пересказ текста (выделение главного в содержании текста) учебно-познавательного и художественного;</p> <p>характеристика героев произведения (портрет, характер, поступки);</p> <p>монологическое высказывание. Речевое высказывание: ответ на вопрос, на заданную тему. Составление рассказа по рисункам, прочитанному тексту или заданной теме с соблюдением последовательности и связности изложения, культурных норм речевого высказывания.</p> <p>Структура речевого высказывания; придумывание сказок и составление рассказов по аналогии с прочитанным произведением; придумывание возможного варианта развития сюжета сказки (с помощью вопросов учителя); высказывание по репродукции картин художников, по серии иллюстраций к произведению или на основе личного опыта. Словесное рисование по эпизодам и фрагментам прочитанных текстов;</p> <p>аннотация и отзыв, рассказ о книге (без пересказа содержания).</p>
--	---

*Четвертый год обучения*

<p>В результате <i>четвертого года</i> изучения учебного предмета "Литературное чтение" ученик научится:</p> <p>отвечать на вопросы в устной форме, подтверждать свой ответ примерами из текста; находить и самостоятельно составлять портретные характеристики персонажей, описание пейзажа, интерьера.</p> <p>Пересказывать текст (подробно, выборочно, сжато), включая в свой ответ повествования, описания или рассуждения; характеризовать героев произведения, давать оценку их поступкам; устанавливать взаимосвязь между поступками, мыслями, чувствами героев.</p> <p>Сравнивать героев одного произведения и героев разных произведений по предложенным критериям;</p> <p>составлять высказывание на заданную тему в устной форме; создавать (и озаглавливать) собственный текст на основе</p>	<p>краткий пересказ учебного, познавательного текста (выделение главного в содержании текста); выборочный пересказ по заданному фрагменту художественного произведения; сравнение героев, характеристика героев произведения (портрет, характер, поступки); монологическое высказывание. Речевое высказывание: на заданную тему или поставленный вопрос. Передача прочитанного или прослушанного с учетом специфики научно-популярного, учебного и художественного текстов. Самостоятельное построение плана собственного высказывания; отбор речевых средств языка в соответствии с целью высказывания. Составление устного короткого рассказа по рисункам, прочитанному тексту или заданной теме с соблюдением последовательности и связности изложения, культурных норм речевого высказывания; придумывание сказок и составление рассказов по аналогии с прочитанным произведением, включение в рассказ элементов описания или рассуждения; придумывание возможного варианта</p>
--	---



<p>прочитанных произведений (рассказ от имени одного из героев, с изменением лица рассказчика, с вымышленным продолжением, словесные иллюстрации), создавать произведения самостоятельно и по аналогии с прочитанными, на предложенную тему;</p> <p>составлять аннотацию к прочитанной книге и краткий отзыв о произведении по заданному образцу.</p>	<p>развития сюжета сказки (с помощью вопросов учителя), по репродукциям картин художников, по серии иллюстраций к произведению или на основе личного опыта. Составление рассказа по рисункам и иллюстрациям. Словесное рисование по эпизодам и фрагментам прочитанных текстов.</p>
---	--

Таким образом, динамика развития монологической речи у младших школьников на уроках *литературного чтения* заключается в умении составлять подробный пересказ текста на основе различных опор (картинки, план, опорные слова) (первый год обучения), подробный и краткий пересказ учебной и художественной литературы без опор (второй и третий год обучения); краткий и выборочный пересказ учебной и художественной литературы (четвертый год обучения). В первый год обучения под руководством учителя школьники научатся давать элементарную характеристику героя по плану, на второй год обучения появляется умение сравнивать героев одного произведения, к третьему году - умение давать оценку поступкам героев, к четвертому году обучения - сравнивать героев разных произведений по заданным критериям. В первый год обучения младшие школьники учатся составлять рассказ по картинкам, а затем придумывать сказки и составлять рассказы по аналогии с прочитанным произведением (второй, третий, четвертый год обучения).

**Динамика развития монологической речи младших школьников в ходе освоения учебного предмета «Иностранный (английский) язык»**

Предметные результаты освоения учебного предмета «Иностранный (английский) язык»	Предметное содержание учебного предмета «Иностранный (английский) язык»
<i>Первый год обучения</i>	
<p>В результате <i>первого года</i> изучения учебного предмета «Иностранный (английский) язык» ученик научится: воспроизводить и создавать устные монологические высказывания объемом не менее 3-х фраз в рамках изучаемой тематики.</p>	<p>формирование умений воспроизводить и создавать устные монологические высказывания в рамках изучаемой тематики в объеме не менее 3-х фраз с опорой на картинки/фотографии, вопросы, ключевые слова;</p> <p>формирование умений воспроизводить наизусть тексты некоторых рифмовок, стихов, песен.</p>
<i>Второй год обучения</i>	
<p>В результате <i>второго года</i> изучения учебного предмета "Иностранный язык (английский)" ученик научится: создавать устные связные монологические высказывания объемом не менее 4-х фраз в рамках изучаемой тематики; пересказывать в объеме не менее 4-х фраз основное</p>	<p>развитие коммуникативных умений монологической речи: создание устных связных монологических высказываний; пересказ основного содержания прочитанного текста с опорой на картинки, фотографии и/или ключевые слова, план, вопросы с расширением тематики и репертуара лексико-грамматических средств с увеличением объема - не менее 4-х фраз;</p> <p>развитие умений пересказывать основное содержание прочитанного текста - не менее 4-х</p>

содержание прочитанного текста.	фраз; развитие умений воспроизводить наизусть тексты некоторых рифмовок, стихов, песен.
<i>Третий год обучения</i>	
<p>В результате <i>третьего года</i> изучения учебного предмета "Иностранный язык (английский)" ученик научится:</p> <p>создавать устные связные монологические высказывания объемом 4 - 5 фраз в рамках изучаемой тематики; пересказывать в объеме 4 - 5 фраз основное содержание прочитанного текста.</p>	<p>развитие коммуникативных умений монологической речи (описание, в т.ч. характеристика, повествование): создание устных связных монологических высказываний; пересказ основного содержания прочитанного текста с опорой на картинки, фотографии и/или ключевые слова, план, вопросы с расширением тематики и репертуара лексико-грамматический средств с увеличением объема - 4 - 5 фраз;</p> <p>развитие умений воспроизводить наизусть тексты некоторых рифмовок, стихов, песен; формирование умения составлять собственное монологическое высказывание по аналогии; выражать свое отношение к предмету речи.</p>

Обучение английскому языку в российских школах начинается со второго класса и осуществляется на протяжении трех лет начальной школы (2-4 классы). Таким образом, динамика развития монологической речи у младших школьников на уроках *английского языка* заключается в умении составлять высказывание объемом 3 фразы (первый год обучения, 2 класс), 4 фразы (второй год обучения, 3 класс), 5 фраз (третий год обучения, 4 класс). На втором году обучения (3 класс) учащиеся должны научиться пересказывать текст. На третий год обучения (4 класс) учащиеся должны уметь составить

собственное монологическое высказывание по аналогии, выразить свое мнение к предмету речи.

Анализируя приведенные выше процессы обучения монологической речи младших школьников на русском и английском языках в начальной школе, можно сделать вывод, что данные процессы имеют сходства и различия. К *сходствам* относятся формирование следующих умений: 1) пересказать текст; 2) выразить собственное мнение и аргументировать его; 3) описывать предметы и явления. *Различия* проявляются в требованиях к полноте высказывания: на русском языке дети смогут высказаться более развернуто, в то время как на английском они смогут только сделать сообщение по образцу. Также, на уроках английского языка ученикам требуется больше помощи учителя, так как их словарный запас и количество грамматических конструкций ограничены в силу того, что ученики только начали изучать язык. Мы считаем, что различия проявляются и в эмоциональности высказывания: когда ученик говорит на русском языке о чем-то, что ему нравится, он может улыбаться, жестикулировать, использовать восходящую интонацию. Строя монологическое высказывание на английском языке, ученик будет больше обращать внимание на то, как сказать предложение, чем на интонацию, он будет зажат и не сможет полностью раскрыться.

Таким образом, можно сделать вывод о различных подходах в обучении монологической речи младших школьников на русском и английском языках. Российские младшие школьники приходят в школу, уже владея умениями в монологической речи на родном (русском) языке, в то время как иностранный (английский) язык учащиеся начинают изучать только во 2 классе, и в этом содержится глобальное различие между обучением. Монологическая речь младших школьников на родном языке в начальной школе совершенствуется, а монологическая речь на английском языке формируется.

#### Литература

- [1] Вронская И.В. Методика раннего обучения английскому языку. – Санкт-

Петербург: КАРО, 2015. – 336 с.

[2] Колесникова И., Долгина О. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб., 2001. – 224 с.

[3] Об утверждении и введении в действие федерального государственного стандарта начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 19.03.2019).

[4] Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.

[5] Примерная основная образовательная программа начального общего образования: одобрено Федеральным учебно-методическим объединением по общему образованию. Протокол заседания от 8 апреля 2015 г. № 1/15; [Электронный ресурс] – Режим доступа: [https://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/8262/poop\\_noo\\_reestr.pdf](https://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/8262/poop_noo_reestr.pdf) (дата обращения: 19.03.2019).

[6] Проект Приказа Минобрнауки России "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования" (по состоянию на 04. 04. 2018) (подготовлен Минобрнауки России) [Электронный ресурс] – Режим доступа: [www.zhg-zresurs.ru/index.php/fgos-fgos-noo/fgos-noo-norms/item/2153-fgos-noo-povaya-redaktsiya-ot-04-04-2018-g](http://www.zhg-zresurs.ru/index.php/fgos-fgos-noo/fgos-noo-norms/item/2153-fgos-noo-povaya-redaktsiya-ot-04-04-2018-g) (дата обращения: 29.03.2019).

[7] Рогова Г.В., Верещагина И.Н., Языкова Н.В. Методика обучения английскому языку. 1-4 классы: пособие для учителей и студентов пед. вузов. – 4-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2008. – 223 с. ISBN 978-5-09-016636-2.

[8] Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

[9] Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957. – 188 с.

*Полякова Ирина Федоровна*

*Филиал «Северного (Арктического) федерального университета  
имени М.В. Ломоносова» в г. Северодвинске Архангельской области,*

*г. Северодвинск*

*[i.polyakova@narfu.ru](mailto:i.polyakova@narfu.ru)*

## **ИЗУЧЕНИЕ РОДНОГО КРАЯ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:** изучение родного края на уровне начального образования определяется ФГОС НОО. Вместе с тем, возникает противоречие между тем, что в содержание начального образования должна быть введена региональная составляющая и тем, что на уровне регионов педагоги не всегда обеспечены учебно-методическими материалами, которые позволяют организовывать на современном уровне образовательный процесс в школе. В статье раскрывается пример структуры учебно-методического комплекта, который функционирует более 9 лет и позволяет решать задачи нравственного воспитания обучающихся.

**Ключевые слова:** краеведение, учебно-методический комплект, нравственное воспитание

К проблеме изучения родного края детьми обращались уже в XVI - XVIII веках Я.А. Коменский, М.В. Ломоносов, Н.И. Новиков, А. Дистервег и многие другие. Обосновывая необходимость ознакомления детей с традициями, природой, историей, культурой своего края, они подчеркивали дидактическую ценность таких сведений. По мнению просветителей, использование местного материала пробуждает интерес к родной земле, воспитывает любовь к своим истокам.

Возрастание интереса к познанию своей страны во второй половине XIX века способствовало появлению в России понятия «родиноведение» (Н.Х.

Вессель). Развивая мысль Н.Х. Весселя, основоположник научной педагогики К.Д. Ушинский вводит термин «отечествоведение». По его мнению, детям необходимо прежде всего развивать «инстинкт местности», а обучение вести на местном материале, который близок и доступен их пониманию [1, с. 319]. Эти взгляды разделяли В.П. Вахтеров и Д.И. Тихомиров.

А.С. Барков считает, что термин «краеведение» (в современном понимании) пришел на смену терминам «родиноведение» и «отечествоведение» [2].

Столь пристальное внимание к изучению родного края объясняется неразрывной связью ребенка с той средой, в которой проходит его становление как личности. На это в свое время указывал Д.С. Лихачев. Он писал, что изучение родного края, соединяющее в себе сведения из истории, природоведения, литературы, географии, является комплексной наукой, которая, прежде всего, имеет воспитательный характер. Свою позицию ученый объясняет тем, что изучение родного края «учит людей не только любить свои места, но и любить знание о своих местах» [3, с. 159].

Неотъемлемой составляющей обучения и воспитания современных школьников является изучение родного края. На это указывает содержание Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, где в качестве целевого ориентира выделено такое качество ученика начальной школы как «любящий свой народ, свой край» [4, с. 5]. В Стандарте указано, что в школе принципиально важно спроектировать среду, которая включает «урочную, внеурочную и внешкольную деятельность, учитывающую историко-культурную, этническую и региональную специфику» [4, с. 26].

Введение стандартов второго поколения начального общего образования потребовало от науки и практики осмысления использования регионального материала в новых условиях. Большой опыт научно-практической работы преподавателей гуманитарного института филиала САФУ имени М.В. Ломоносова в городе Северодвинске позволил разработать и внедрить в

практику работы Архангельской области учебно-методический комплект краеведческого курса «Морянка» для начальной школы.

В учебно-методический комплект краеведческого курса «Морянка» для начальных классов Архангельской области входят:

*Программа краеведческого курса «Морянка».*

Цель программы: содействовать формированию у младших школьников эмоционально насыщенного образа Родины через освоение представлений о самобытности и значимости природы, культуры, истории малой родины. Знания, формируемые посредством краеведческого курса, имеют глубокий личностный смысл и тесно связаны с практической жизнью младшего школьника. Программа обеспечивает условия для социализации, интеллектуального и общекультурного развития учащихся в начальной школе. Культурное ядро программы составляют универсальные общечеловеческие, национальные и региональные ценности [5, с. 6].

2. *Хрестоматия о Русском Севере для чтения в начальных классах «Морянка»* – включает художественные произведения, научно-популярные статьи и произведения устного народного творчества о Русском Севере, а также словарь диалектной лексики Поморья и слов, вышедших из активного речевого употребления [6].

3. *Рабочие тетради на печатной основе для 2, 3, 4 классов.*

Рабочие тетради структурированы соответственно разделам программы курса краеведения «Морянка». В них представлены задания на закрепление материала, формирование различных умений, применение полученных знаний. Они нацелены на развитие внимания и памяти, мышления и творческих способностей, умения работать в парах, пользоваться различными источниками информации. В тетрадях выделено место для фиксации результатов наблюдений, практических работ, а также страницы для работы над проектами. Работа с тетрадями способствует духовно-нравственному становлению школьников [7; 8; 9].



4. *Словарь-справочник для младших школьников – жителей Архангельской области* – содержит толкование 535 слов и словосочетаний и 81 справочную статью об объектах, явлениях, людях Северного края [10, с. 2].

5. *Учебный фразеологический словарь Архангельской области* – содержит 167 региональных фразеологизмов. В словарной статье дано толкование фразеологизма, примеры его употребления в речи. Во многих статьях представлены лингвистические и культурологические комментарии. Также в словаре приводятся семантические группы фразеологизмов [11].

6. *Учебно-методическое пособие «Морянка»* раскрывает концептуальные основы курса краеведения «Морянка»; показывает какими познавательными, личностными, регулятивными, коммуникативными действиями овладевают младшие школьники в ходе изучения курса «Морянка»; содержит методический комментарий и дополнительный материал к занятиям по программе «Морянка», а также примеры заданий для наблюдения и диагностики универсальных учебных действий у младших школьников в соответствии с требованиями ФГОС НОО и содержанием программы «Морянка» [12].

Все составляющие комплекса взаимосвязаны, подчинены общей цели и методической идее.

С целью выявления уровня знаний обучающихся, полученных в ходе изучения курса краеведения «Морянка», нами были разработаны диагностические материалы: анкеты, задания в тестовой форме, вопросы для бесед, викторины, проективные методики [12, с. 131]. Учитывая особенности класса, педагоги могут проводить диагностирование в устной или письменной форме, используя задания по своему выбору. Предлагаемая диагностика позволяет педагогу выявить личностные, предметные и метапредметные результаты обучения, выстраивать работу с детьми на диагностической основе, учитывать индивидуальные особенности развития каждого обучающегося.

Активная работа с краеведческим материалом в рамках курса «Морянка» позволяет проводить ежегодно областную Ломоносовскую олимпиаду среди обучающихся 4 классов Архангельской области.

Изучение краеведческого курса оказывает благотворное влияние на развитие разных сторон личности младшего школьника и, прежде всего, на его умственное и духовное развитие. Мир малой родины — источник чувств. Образное, эмоциональное восприятие младшими школьниками объектов малой родины ведёт к возникновению ситуаций удивления и формированию эмоционально-положительного отношения к природе, истории и культуре Родины. Взаимодействуя с объектами мира малой родины, младший школьник учится анализировать, устанавливать связи и зависимости с объектами мира большой Родины, обобщать наблюдаемое и делать выводы.

Процесс изучения краеведческого курса способствует нравственному становлению личности, формированию ценностного отношения к Родине. Выверенное содержание курса «Морянка» создаёт благоприятные условия для воспитания высших нравственных чувств – патриотизма, гуманизма, толерантности.

### Литература

- [1] Ушинский К. Д. Собрание сочинений [Текст] : в 11 т. Т. 6. Родное слово / К. Д. Ушинский. – Москва ; Ленинград : Издательство АПН РСФСР, 1949. – 447 с.
- [2] Барков А. С. Вопросы методики и истории географии [Текст] / А. С. Барков. – Москва : Издательство АПН РСФСР, 1961. – С. 72.
- [3] Лихачев Д. С. Русская культура [Текст] / Д. С. Лихачев. – Москва : Искусство, 2000. – 440 с.
- [4] Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] : утв. Приказом Мин-ва образования и науки Рос. Федерации от 6 октября 2009 г. № 373. – Доступ из ИПС Гарант. – Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/197127/paragraph/7:0> (дата обращения : 01.04.2019).
- [5] Программа по курсу краеведения «Морянка» [Текст] : для учащихся 2-4 классов / под общей ред. И.Ф. Поляковой. – 3-е изд., перераб. и доп. – Архангельск : АО ИОО, 2017. – 36 с.
- [6] Морянка [Текст] : хрестоматия о Русском Севере для чтения в начальных классах / науч. ред. Э.И. Николаева; сост., отв. ред. И.Ф. Полякова. – 6-е изд., стереотип. – Архангельск : АО ИОО, 2017. – 168 с.
- [7] Морянка [Текст] : рабочая тетрадь для 2-х классов общеобразовательных учебных заведений / под общей ред. И.Ф. Поляковой. – 8-е изд., перераб. и доп. – Архангельск : АО ИОО, 2017. – 36 с.

[8] Морянка [Текст] : рабочая тетрадь для 3-х классов общеобразовательных учебных заведений / под общей ред. И.Ф. Поляковой. – 7-е изд., перераб. и доп. – Архангельск : АО ИОО, 2017. – 36 с.

[9] Морянка [Текст] : Рабочая тетрадь для 4-х классов общеобразовательных учебных заведений / Под общей ред. И.Ф. Поляковой. – 6-е изд., перераб. и доп. – Архангельск: Изд-во АО ИОО, 2017. – 37 с.

[10] Архангельская область [Текст] : Словарь-справочник для младших школьников / науч. ред. Э.И. Николаева; отв. ред. и сост. Е.В. Михайленко. – 4-е изд., стереотип. – Архангельск: Изд-во АО ИОО, 2017. – 130 с.

[11] Фразеологизмы Архангельской области. Учебный словарь [Текст] : пособие для учащихся 2-6 классов общеобразовательных школ. – Архангельск: Изд-во АО ИОО, 2016. – 106 с.

[12] Морянка. Краеведческий курс [Текст] : учебно-методическое пособие для учителя / отв. ред. И.Ф. Полякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Архангельск: Изд-во АО ИОО, 2017. – 144 с.

*Свиридова Галина Фёдоровна*

*Алтайский государственный педагогический университет,*

*г. Барнаул*

*gfsviridova0404@mail.ru*

## **ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

**Аннотация:** в статье рассматриваются проблемы дистанционного обучения текстовой деятельности детей с особыми образовательными потребностями. Автор раскрывает смысл и значимость текстовой деятельности обучающихся на уроках русского языка в процессе познавательной активности учеников и становления личности в условиях дистанционного образования. В статье представлен опыт работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности, описаны условия для интеллектуальной деятельности ребёнка с помощью электронных средств обучения на уроках русского языка.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, дети с особыми образовательными потребностями, текстовая деятельность, электронные средства обучения.

Современная лингводидактика решает проблему языкового образования детей, в том числе проблему развития мыслящей языковой личности. Это относится к страдающим соматическими заболеваниями детям-инвалидам, имеющим сохранный интеллект. Как пишет Н. Д. Голев, «современному языковому образованию, встающему на пути *развития языковой личности* ребенка, необходимо научиться видеть то исходное языковое «данное» ученика, которое подлежит развитию... Его желательно не просто «учитывать» на периферии учебной деятельности, но класть в основание развития языковой личности, опираясь в этом развитии на сильные её стороны (и это в первую очередь) и подтягивая слабые» [ 1, с.144].

При обучении детей в Краевом центре дистанционного образования детей-инвалидов (Алтайский край) учитель фокусирует индивидуальные проявления каждого ребенка в процессе формирования у обучающегося текстовой деятельности, поскольку именно при восприятии текста и порождении, усвоении и трансляции проявляется языковая личность. В текстовой деятельности актуализируется общение, развиваются когнитивная и эмоциональная сферы ребенка. В лингвистике и методике обучения деятельность субъекта, направленная на восприятие текста, выявление текстовой информации, интерпретация смысла и порождение нового, называется текстовой деятельностью. Т.М. Дридзе впервые ввела это понятие в научный оборот [2], сегодня его используют текстологи, лингвисты, ученые-методисты, педагоги, обучающие детей в школе и студентов в вузе.

Для продуктивной текстовой деятельности важна мотивация, принятие цели в личностном плане. В методике обучения русскому языку описан исполнительный компонент текстовой деятельности: её состав, способы осуществления действий. Так, Г.С. Щёголева предлагает в УМК «Диалог» при подготовке к выборочному изложению следующие задания:

Прочитай текст.

По названию изложения выбери часть текста для пересказа.

Определи тему всего текста и тему отрывка для изложения.

Прочитай заголовок и определи основную мысль изложения.

В паре. Выберите из текста то, о чём нужно сказать во вводной части изложения. Составьте вводную часть.

Составь заключительную часть.

Спиши слова и вставь пропущенные буквы.

Напиши изложение выбранной части текста.

Объясни, почему при подготовке к выборочному изложению важно выполнить каждое из заданий [3, с.131].

Последнее задание ориентирует на осознание значимости каждого действия в процессе работы над данным видом изложения, позволяет выделить

специфические для него операции. Наконец, формирование у учащихся умений контроля за собственной деятельностью и её оценки, владение этими умениями помогает ученику достичь цели в личностном плане.

В соответствии с дидактическими требованиями к уроку все компоненты текстовой деятельности содержатся при дистанционном обучении русскому языку детей с особыми образовательными потребностями. В методических исследованиях, учебниках и учебных пособиях ведущих теоретиков и практиков формирования текстовой деятельности у обучающихся представлены и охарактеризованы по разным основаниям изложения и сочинения (В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Н.А. Плёткин, М.С. Соловейчик, Т.Г. Рамзаева, А.В. Текучев и др.), дана их классификация и описана методика обучения детей этим видам текстовой деятельности на уроках русского языка. Научные труды названных методистов являются базой для организации работы по обучению школьников написанию изложений и сочинений разного вида, жанра и стиля. Это инварианты для построения архитектоники уроков русского языка, содержание которых определено программой, учебником и требованиями к результатам обучения в соответствии с федеральным стандартом образования - предметными, метапредметными и личностными.

При дистанционном обучении детей-инвалидов с соматическими заболеваниями могут быть использованы разнообразные ресурсы, которые помогают в организации урока по Skype. Деятельность детей регламентируется, чередуются ее виды: чтение задания к упражнению на странице учебника, письмо в тетради, поиск информации, например, семантики слова, в online-словарях, [gramota.ru](http://gramota.ru), [Учи.ru](http://Uchi.ru), [Obrazovarium](http://Obrazovarium), работа на онлайн-доске [Aidroo](http://Aidroo).

Обязательная дозировка времени выполнения заданий и физических упражнений или отдыха с помощью таких средств, как развивающая игра IQша или музыка для релаксации. Учащиеся записывают в тетради тексты небольшие, но показательные, рациональные для обучения детей грамматике и

орфографии. Домашние задания, как правило, учитель предлагает по учебной книге, чтобы дети меньше времени проводили перед компьютером.

Дети с особыми образовательными потребностями бывают часто созерцателями, поэтому в качестве задания по текстовой деятельности ученикам предлагается наблюдение из окна своей комнаты в разное время суток и составление описания «картины» (устное или письменное).

Дети-инвалиды, обучающиеся дистанционно, расширяют свой круг общения, находят друзей или знакомятся с одноклассниками (их в Центре ДО 18 человек), но им редко приходится выходить из дома. Поэтому родители много времени уделяют своим особенным детям: вместе с ними читают, рисуют, изготавливают поделки, обустривают комнату и украшают её к семейным праздникам, шьют игрушки, решают кроссворды, путешествуют виртуально и т. д. Учитель интересуется, чем занимаются ученики в свободное время и, увидев поделки или рисунок, предлагает объяснить способ изготовления, описать цветовую гамму и т. п. (время для этого планирует, соотносит с содержанием урока). Ребенок с радостью откликается на просьбу: рассказывает о своих действиях подробно, свободно чувствует себя, легко подбирает слова, строит предложения для описания способа изготовления поделки, рисунка и др. У современных детей - современные игрушки: конструкторы, квадрокоптеры, пазлы и др. Учитель используют и эту возможность, например, кратко изложить текст инструкции, назвать количество пазлов (например, в первом ряду справа, внизу), их форму, оттенки цветов, напечатать и произнести эти трудные слова и т. д.

На уроках русского языка в пятом классе обучение текстовой деятельности продолжается: название темы «Что мы знаем по тексту» - сообщает детям о том, что они знакомы со словом «текст» и что тексты бывают разными. Ученики констатируют: они умеют озаглавливать текст, составлять к нему план, делить текст на части – абзацы, наконец, знают, что предложения в тексте связаны между собой по смыслу. Все эти знания «появляются» на экране с помощью графического планшета. Содержание лингвистического материала в

учебнике построено таким образом, что на каждом уроке дети работают с текстом, при этом задания в упражнениях самые разнообразные: *Прочитайте текст, стихотворение, диалог, отрывок. Озаглавьте текст. Почему данную ниже запись нельзя назвать текстом? Озаглавьте рассказ словами из текста. Прочитайте текст, пользуясь приёмами изучающего чтения. Прочитайте фрагмент стихотворения. Какова тема текста? О чём говорится в тексте? Прочитайте текст, найдите два предложения, в которых сформулирована основная мысль высказывания. Прочитайте текст и озаглавьте его так, чтобы заголовок отражал основную мысль. Прочитайте выразительно стихотворение и найдите строку, в которой выражена основная мысль текста. Какая мысль раскрывается в тексте? [4]*

Детям с особыми образовательными потребностями, обучающимся дистанционно по Skype, как правило, формулировка задания бывает понятна, а с выполнением бывают трудности. На помощь приходят ArtRage или Google карты. Обучение текстовой деятельности детей-инвалидов на уроках русского языка в условиях дистанционного образования организуется поэтапно, от известных из начальной школы видов письменной речи - к новым, более значимым, необходимым в учебной и обиходной, повседневной жизни [5, с.132-137]. Так, в начале первой четверти ученики пишут изложение текста по плану, представленному авторами учебника. В задании сформулированы заголовки, нужно выбрать то, которое «ярче отражает содержание текста».

Подготовка к написанию изложения, которое дети его пишут после урока в качестве домашнего задания, обязательно сопровождается беседой по вопросам на осмысление текста, например, Г. Скребицкого: *Куда отправился автор? На кого он охотился? Почему собаки не могли найти зайца? Где же он спрятался? Почему охотник не стал убивать зайца? Как вы понимаете слова автора: «А этот (заяц) трудный экзамен на хитрость сдал».*

Подобные тексты вызывают интерес у учеников, они восхищаются зайцем, храбрым пингвинёнком, о котором писали раньше. При этом у детей рождаются ассоциации с событиями их собственной жизни, ситуации



которой вызывают сильные эмоции и запоминаются надолго: например, один ученик вспомнил рассказ своего деда об охоте на уток и поведении собаки, другой – об удивительном зоопарке в Горном Алтае, где обитают экзотические для наших мест животные. Детям свойственно эмпатическое понимание – «проникновение в мысли и чувства другого человека, умение смотреть на проблему с его позиции» [6, с. 200].

Конечно, это эмпатическое понимание мыслей и чувств детского уровня, однако важно уметь откликнуться на авторское мировосприятие, понять ситуацию (особенно нашим больным детям!). Учитель в беседе помогает почувствовать радость собственного открытия – понимания авторской идеи. Как говорил М. Мамардашвили, если мы не узнали себя в том, что мы читаем, то оно для нас пусто. Ученики «узнали» в тексте свои мысли, чувства и радость свою пусть пока за храбрых пингвинёнка и зайца. Думается, это начало или продолжение формирования вдумчивого читателя, мыслящей творческой личности, способной создавать собственные тексты.

Обучение текстовой деятельности детей с особыми образовательными потребностями в условиях дистанционного образования происходит в рамках изучения грамматических тем, поэтапно, с применением интерактивных средств, при этом учитель коррелирует характер заданий и степень их сложности. В современной лингвометодической литературе представлен опыт работы с детьми, имеющими разные патологии в развитии. Это опыт достоин изучения, осмысления, однако не всегда он, выверенный и апробированный, может быть применим педагогом в практике дистанционного обучения: слишком разные дети с особыми образовательными потребностями, условия их жизни, быта, физическое и психическое состояния ребёнка, его эмоциональное развитие и др.

При обучении детей текстовой деятельности учитель главной своей задачей определяет создание условий для совершенствования естественной монологической и диалогической речи ребенка, для обогащения его собственного опыта текстовой деятельности. Нет необходимости перечислять

эти условия, поскольку они названы в лингвометодических исследованиях наших современников: В.И. Капинос, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, О.А. Нечаевой, С.И. Поздеевой, Н.А. Плёнкина, М.С. Соловейчик, Т.Г. Рамзаевой, А.В. Текучёва, Г.С. Щёголевой, Г.А. Цукерман, С.Н. Цейтлин и др.

В школе сочинение начинается на уроках в 1 классе с небольших устных рассказов. В продолжение обучения в начальной и старшей школе подготовка к написанию сочинения и собственно его письмо - это серьезная умственная работа, которая, прежде всего, осознается детьми как средство правильного оформления собственных мыслей для того, чтобы их точно воспринял, понял читающий. Б.Д. Эльконин в книге «Психология развития», размышляя о поведении человека, о действиях и умственной деятельности ребенка, отмечает: чтобы писать сочинение, ученик должен быть сформирован как субъект действия; «его рождение – это проблема развития, или, точнее, развитие как проблема» [7, с. 15]. Б.Д. Эльконин говорит о том, что человек овладевает своим поведением, заново его порождая, только порождая свой способ поведения человек становится субъектом.

Дистанционное обучение текстовой деятельности учеников, имеющих особые образовательные потребности, возможно в том случае, если каждый из обучающихся станет субъектом познавательной деятельности, если он сам (конечно, с помощью учителя) осознает себя таковым. Общеизвестно, кто размышлял, думал, тот всегда будет думать, и ум, раз попробовавший мыслить, не сможет остаться в покое. Как писал В.П. Зинченко, «за мыслью стоит весь человек, все силы его духа, души и тела: не только интеллект, но и воля, и страсть» [33, с.81]. Вот таков пример текстовой деятельности - сочинение мыслящей языковой личности, ученика Центра дистанционного образования детей-инвалидов.

#### *Космический секрет*

*В наблюдаемой Вселенной, в галактике Млечный путь, есть звезда, вокруг неё крутится 7 планет. Все планеты были либо холодными, либо*

*горячими, либо ураганы, либо вулканы, либо холод, либо кислотные реки. Но одна планета 3 от звезды была спокойная и мирная, там не было ни ураганов, ни вулканов, ни кислотных рек, а по рекам текла прозрачная пресная вода. И все планеты и звёзды над ней удивлялись. Какая-то ты не такая, как все, слишком спокойная: ни вулканов, ни ураганов, ни кислотных рек... И все планеты смотрели на неё и смеялись, а наша планета просто улыбалась и продолжала обороты вокруг своей звезды. Всё было так, пока не прилетел на эту планету астероид. Но он был не простой, а на нём была жизнь с другой планеты, с другой галактики, которая хотела поделиться своей жизнью. И астероид рассматривал каждую планету, он понимал то, что если дать им жизнь, они сразу же уничтожат её. Астероид, нашёл нашу планету и рассказал про свой секрет. Так появилась жизнь на нашей планете. Вскоре на нашей планете появилась разумная жизнь, и эти существа назвали нашу планету – Земля.*

Подведём итоги. Учителю, работающему в условиях дистанционного обучения детей с особыми образовательными потребностями, приходится синхронно выполнять на уроке по скайпу несколько функций: создавать условия для интеллектуальной деятельности ребёнка с помощью новых электронных средств обучения (TeamViewer, Учи.ру, Знайка.ру, Отрезал.ру и других Интернет-ресурсов.); развивать эмоционально-чувственную сферу обучающегося посредством поэтических и прозаических текстов, музыки, изобразительного искусства; организовывать коррекционную работу по развитию психических процессов ребёнка; стабилизировать физическое его состояние; мотивировать его познавательную деятельность при изучении родного языка.

### Литература

[1] Голев, Н. Д. Развитие письменно-речевых способностей детей на основе пропедевтического изучения текста [Текст] : методология лингводидактической программы / Н. Д. Голев // Текст: проблемы и методы исследования: [сборник научных статей]. – Барнаул, 2001. – С. 142–150.

[2] Дридзе, Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации

[Текст] : проблемы семиосоциопсихологии / Т. М. Дридзе ; отв. ред. И. Т. Левыкин. – Москва : Наука, 1984. – 268 с.

[3] Щёголева, Г. С. Деятельностный подход к работе над развитием связной речи учащихся в УМК «Диалог» [Текст] / Г. С. Щёголева // Образование поликультурном обществе : международная научно-практическая конференция : сборник научных трудов / [науч. ред. Г. А. Бордовский]. – Санкт-Петербург, 2013. – С. 129–135.

[4] Русский язык [Текст] : 5 класс : учебник для общеобразовательных организаций : в 2 ч. / [Т. А. Ладыженская и др. ; науч. ред. Н. М. Шанский]. – 7-е изд. – Москва : Просвещение, 2017. – Ч. 1. – 191 с.

[5] Свиридова, Г. Ф. Когнитивные аспекты текстовой деятельности учащихся с ограниченными возможностями здоровья при дистанционном обучении [Текст] / Г. Ф. Свиридова // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы: материалы III всероссийской научно-практической конференции / под науч. ред. М. В. Сурниной. – Барнаул, 2018. – С. 132–137.

[6] Поздеева, С. И. Образовательное содержание совместной деятельности в начальной школе [Текст] : [монография] / С. И. Поздеева. – Томск : Дельтаплан, 2004. – 310 с.

[7] Эльконин, Б. Д. Психология развития [Текст] : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Б. Д. Эльконин. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2007. – 143 с.

[8] Зинченко, В. П. Опыт думания о думании. К восьмидесятилетию В. В. Давыдова (1930–1998) [Текст] / В. П. Зинченко // Вопросы философии. – 2010. – № 11. – С. 75–91.

*Чижевская И.Н.*

*ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет имени  
академика И.Г. Петровского», г. Брянск*

*91919070@mail.ru*

*Чижевский А.Е.*

*ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет имени  
академика И.Г. Петровского», г. Брянск*

*919295@mail.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ САМОКОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

**Аннотация:** Данная статья посвящена исследованию проблемы формирования самоконтроля и самооценки у младших школьников в процессе обучения. Включение младших школьников в контрольно-оценочную деятельность помогает сформировать у них познавательную мотивацию, а также создать возможности для развития их учебной самостоятельности и самореализации. В статье описаны приемы и дидактические условия по формированию умений самоконтроля и самооценки у младших школьников.

**Ключевые слова:** самоконтроль, самооценка, приемы формирования самоконтроля и самооценки, младшие школьники, дидактические условия.

Модернизация содержания образования в начальной школе с позиций лично-ориентированного подхода требует решения ряда задач, связанных с корректировкой методики проведения контролирующей и оценочной деятельности обучения младших школьников. Современный образовательный процесс должен быть организован таким образом, чтобы он стал для обучающегося одной из ведущих личностных потребностей, определялся внутренними мотивами. В связи с этим процесс оценивания должен меняться в

направлении постепенной передачи оценочных способов от учителя к учащимся.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования необходимо сформировать у обучающихся способность самостоятельно ставить учебные цели, определять пути их достижения, контролировать и оценивать собственные образовательные результаты [1]. Современный школьник должен быть готов самостоятельно находить и усваивать новые знания, а для этого необходимо, чтобы он занял позицию субъекта учебной деятельности, способного оценивать и диагностировать уровень и качество знаний, которыми он обладает. Эти умения выделяются среди метапредметных результатов, входят в группу регулятивных универсальных учебных действий. Среди них важное место занимают действия контроля и оценивания учебной работы самим учащимся. В связи с этим, обязательным условием системы оценивания образовательных результатов в начальной школе является превращение обучающегося в субъекта контрольно-оценочной деятельности, в равноправного ее участника.

Овладение каждым учащимся достаточным уровнем сформированности самоконтроля и самооценки позволяет ему достичь учебной самостоятельности, рационально подходить к выполнению учебных заданий своевременно контролировать свою деятельность, устанавливать и устранять причины возникающих трудностей.

Следует отметить, что в реальной образовательной практике все еще недостаточно уделяется внимание формированию у младших школьников умений самоконтроля и самооценки. Контроль и оценка зачастую остается функцией только учителя и в основном сводится к оценке знаний, умений и навыков, к выставлению отметок. Учителя требуют соблюдать установленные ими правила и заданные образцы поведения, что в конечном результате приводит к значительным эмоциональным и психологическим проблемам многих учащихся начальной школы. Недостаточно используются

разнообразные приемы и средства оценивания образовательных результатов, не привлекаются к этому процессу сами учащиеся. В результате такого подхода младшие школьники не учатся действовать самостоятельно, нести ответственности за конечный результат, не могут оценить затраченные усилия и затраченное время.

Как отмечает Ш.А. Амонашвили, в таких условиях обучения не происходит формирования у младших школьников полноценной учебной деятельности, учащиеся лишаются критериев и эталонов оценки собственных действий, следовательно, и внутренней направляющей и мотивирующей ее основы. А главное, - у младших школьников не формируется готовность к корректировке своих действий, что является необходимым качеством личности в процессе саморегуляции [2]. Для того чтобы преодолеть эту проблему необходимо определить ряд условий, обеспечивающих эффективное формирование контрольно-оценочной деятельности у младших школьников.

Остановимся более подробно на рассмотрении таких учебных действий как самоконтроль и самооценка. Эти действия направлены на саму деятельность, определяют отношение учащегося к себе как ее субъекту, направляет его на решение учебной задачи.

Самоконтроль – контроль, отнесенный к самому себе, к собственной деятельности. Он является необходимым компонентом как деятельности учителя, так и деятельности учащихся [3; С. 10].

Лында А.С. определяет самоконтроль как качество личности, связанное с проявлением ее активности и самостоятельности [4].

Мы рассматриваем самоконтроль как структурный компонент учебной деятельности, который включает в себя умение школьника проверять правильность или неправильность выполнения каждого шага собственной деятельности, а именно:

- прогнозировать ее цели;
- определить трудности, которые могут встретиться при ее достижении;
- планировать пути достижения цели;

- диагностировать правильность выполнения каждого ее этапа;
- оценивать достигнутый результат деятельности [5, С. 39].

С точки зрения рассматриваемой проблемы важно выделить элементы самоконтроля, связанной с учебной деятельностью учащихся:

- понимание цели деятельности;
- первоначальное ознакомление учащихся с конечным результатом и способами его достижения, с которыми будут сравниваться применяемые приемы деятельности и полученный результат;
- сличение хода деятельности и достигнутого результата с ее образцами;
- самооценка состояния выполняемой деятельности, установление и анализ допущенных ошибок, выяснение их причин, констатацию состояния деятельности;
- коррекция выполненной работы на основе самооценки, уточнение плана выполненной деятельности, внесение в нее исправлений [4].

Важно подчеркнуть, что осуществление самоконтроля учебной деятельности связано с целым рядом умений, которыми должен владеть младший школьник:

- определять цель самоконтроля совместно с учителем и принимать ее;
- выбирать эталоны и пользоваться ими;
- осуществлять самоанализ, самооценку и самокоррекцию деятельности.

Необходима связь самоконтроля с диагностикой причин трудностей, возникающих у младших школьников, а также определенным действиям по коррекции этих трудностей. Очень важно, чтобы деятельность самоконтроля учащегося была мотивирована. Поэтому на уроках необходимо включать учащихся в определение целей поставленной учебной задачи, а также в планирование основных этапов работы. Самоконтроль должен присутствовать в ходе осуществления всей учебно - познавательной деятельности учащегося. Он может опережать выполнение действий и операций, определять последовательность и качество действий, или проверять уже выполненные действия и операции с целью установления их правильности.



С целью формирования у младших школьников умения самоконтроля учебных действий на уроках целесообразно использовать следующие приемы: планирование этапов предстоящей работы; раскрытие учителем достижений учащихся в учении; взаимопроверка с товарищем; выполнение задания по алгоритму; сверка с написанным образцом; проверка выполнения задания по словесной инструкции; сверка с готовым ответом; коллективное выполнение задания и коллективная проверка; сличение хода деятельности и полученного результата с намеченными целями; самостоятельное придумывание заданий; выполнение действие по заданному образцу; самопроверка с помощью сигнальных карточек; подбор нескольких способов выполнения задания, выбор и объяснение самого рационального.

Вовлечение учащихся в процесс анализа, контроля и регулирования своей деятельности на основе использования разнообразных приемов работы позволяет развивать у младших школьников потребность в знаниях, вовремя скорректировать ошибки, сделать деятельность учащихся успешной. При этом, чем чаще учащиеся включаются в деятельность самоконтроля, тем выше степень их мыслительной активности и познавательной потребности, что обеспечивает более успешное усвоение знаний, ориентирует обучающихся на поиск системных связей и закономерностей, тем самым способствует развитию самоорганизации личности младшего школьника. Благодаря предусмотренным элементам самоконтроля и обратной информации, учитель также получает возможность не только определить степень овладения учащимися новым материалом, но также оценивать ход познавательных процессов, характер их познавательной направленности.

С понятием самоконтроля тесно связано и понятие самооценки.

Самооценка – компонент самосознания, который включает как знания о себе, так и оценку человеком самого себя, своих способностей, нравственных качеств и поступков [5,С 36].

Самооценка осуществляется в ходе мыслительной и практической деятельности человека. В ней в ходе анализа устанавливается соответствие или

несоответствие оцениваемого объекта принятым образцам, эталонам. На ее основе младший школьник выбирает способы коррекции и совершенствует собственную деятельность.

Важность самооценки в начальной школе заключается в том, что она позволяет младшему школьнику увидеть сильные и слабые стороны своей работы, снижает у него уровень тревожности, формирует правильные целевые установки, вселяет в ребенка уверенность в улучшении собственных результатов деятельности. Осмыслив результаты своей деятельности, он получает возможность выстроить собственную программу дальнейших действий.

Самооценка как личностное образование может активно развиваться в условиях, когда обучающийся овладеет умениями объективного анализа и оценки предмета деятельности и самого себя как ее субъекта.

Можно выделить основные функции самооценки в начальной школе:

- констатирующая (анализ степени усвоения учебного материала);
- мобилизационная (определение, что пока не получается, в какой информации необходимо еще разобраться);
- проектировочная (что необходимо повторить, чтобы успешно справиться с заданием, избежать ошибок).

Выделим критерии определения сформированности самооценки у младших школьников в процессе обучения:

- совпадение или несовпадение самооценки учащегося с адекватной оценкой учителя;
- характер аргументации самооценки: направленность на качество выполненной работы; устойчивость или неустойчивость самооценки; адекватность; осознанность; рефлексивность [5].

При формировании самооценки у младших школьников в ходе уроков можно применять эталон, который может быть выражен в различных формах: устной, письменной, графической.

К часто используемым приемам формирования самооценки в начальной школе можно отнести: освоение каждым учащимся оценочных суждений; применение оценочных шкал («линеечки» достижений, лесенка успеха, трехцветный индикатор «Светофор»); использование различных критериев оценивания (критерии для устных ответов, оценочные листы); применение разнообразных видов оценки (прогностическая, перспективная, ретроспективная). Эти приемы помогают учащемуся оценить как уровень выполнения отдельного учебного задания, его результат, так и степень выполнения различных учебных заданий, соответствующим структурным этапам урока.

Процесс формирования у младших школьников действия самооценки включает в себя следующие аспекты:

- разработку учителем для каждого конкретного случая четких критериев оценивания;
- создание положительного эмоционального настроения обучающихся на анализ собственных результатов;
- обеспечение ситуации, когда учащиеся самостоятельно сопоставляют с эталонами свои результаты оценивания, делают соответствующие выводы об эффективности своей работы;
- составление учащимися собственной программы деятельности на следующий этап обучения с учетом полученных результатов [6].

Формирование умения самооценки у младших школьников в процессе обучения может идти в следующей последовательности: выполнение учебного задания, определение критериев оценивания, оценка учащимися своей работы по заданным критериям, проверка учителем и его оценка по тем же критериям, соотнесение оценки учителя и оценки учащихся, обнаружение расхождений в оценке, мотивирование учащихся на улучшение своих образовательных результатов.

При правильной организации контрольно - оценочной деятельности на уроках в начальной школе знания и умения оказываются не конечной целью

обучения, а средством для развития активной познавательной деятельности, рефлексивных умений и самореализации каждого учащегося.

Определим дидактические условия, способствующие формированию у младших школьников адекватной самооценки:

- благоприятная атмосфера общения педагога с учащимися, учащихся друг с другом;

- формирование учебной самостоятельности младшего школьника;

- определение учителем для каждого конкретного случая четких эталонов оценивания, а также самостоятельный выбор учащимися критериев оценки собственной деятельности;

- мотивация младших школьников на анализ собственных результатов;

- систематическая постановка перед учащимся задачи оценивания своей познавательной деятельности;

- обучение младших школьников приемам самоконтроля, самооценивания и взаимооценивания результатов деятельности;

- совместный анализ недостатков в работе, поиск причин их появления;

- учет особенностей самооценки обучающегося;

- поддержка и поощрение проявлений ребенком познавательной инициативы и самостоятельности;

- организация рефлексивного этапа урока и заданий, требующих самоанализа, самооценки;

- наполнение урока не отметочной активностью учителя, а самооценочной деятельностью учащихся;

- создание ситуаций успеха в познавательной деятельности, т.е. ориентирование учащихся на улучшение своих образовательных результатов.

Указанная выше организация учебного процесса способствует созданию и появлению в развитии младшего школьника личностных новообразований, проявляющихся в новом отношении к изучаемому объекту, к другому человеку, к себе и своей деятельности (Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова и др.).

Таким образом, сформированность у младших школьников умений самоконтроля и самооценки своей деятельности позволяет видеть свои успехи, вовремя определять трудности и ошибки в работе, вносить в нее соответствующие коррективы, оценивать свои возможности решения учебных задач. Такая позиция на уроке формирует у младших школьников мотивацию к осуществлению контрольно-оценочной деятельности, превращает его субъекта собственной оценочной деятельности, способствует формированию у него позитивной мотивации учения.

### Литература

- [1] Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / Мин-во образования и науки РФ. — М.: Просвещение, 2011. - 33 с.
- [2] Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. – М., 1980.
- [3] Демидова Т.Е. Чижевская И.Н. Формирование умений самоконтроля у младших школьников на уроках математики. // Начальная школа Плюс: До и После. - №10. – 2013. С. 10 -15.
- [4] Лында, А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся / А.С. Лында. – М. : Высшая школа, 1979.
- [5] Буренкова Н.В., Демидова Т.Е., Чижевская И.Н. и др. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников. Монография. – ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского, 2011.
- [6] Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. Учебно-методическое пособие. – М: Педагогическое общество России, 1999.

*Селивановская Ольга Анатольевна*

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А. И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

*seliv.olg@yandex.ru*

## **ТРЕБОВАНИЯ ФГОС НОО И СПЕЦИФИКА УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»**

**Аннотация:** требования федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) относятся к реализации как основной образовательной программы начального общего образования, так и программ отдельных учебных предметов. В данной статье рассматриваются вопросы применения требований ФГОС НОО при обучении иностранному языку в начальной школе, а также особенности проекта ФГОС НОО в новой редакции.

**Ключевые слова:** ФГОС НОО, личностные, метапредметные и предметные результаты, УУД, типология уроков, учебный предмет «Иностранный язык»

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы начального общего образования [1]. Учебный предмет «Иностранный язык» является обязательным во всех типах школ, начиная со 2-го класса. Следовательно, планируемые результаты, структура программы учебного предмета «Иностранный язык», а также условия ее реализации должны соответствовать требованиям ФГОС НОО. Вместе с тем, как отмечается в образовательном стандарте, структура и содержание планируемых результатов должны передавать специфику образовательной деятельности, в

частности, специфику целей изучения отдельных учебных предметов [2]. Более того, ФГОС НОО направлен на обеспечение демократизации образования и всей образовательной деятельности, в том числе «расширение возможностей для реализации права выбора педагогическими работниками методик обучения и воспитания» [3]. В данной статье хотелось бы рассмотреть некоторые вопросы, связанные с учетом специфических особенностей учебного предмета «Иностранный язык» в рамках реализации требований ФГОС НОО. С момента вступления в действие ФГОС НОО прошло более 7 лет, и уже можно выделить ряд особенностей практического применения его требований. Это представляется актуальным и целесообразным в условиях обсуждения и планируемого в ближайшее время принятия федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в новой редакции.

Основной особенностью образовательных стандартов второго поколения стало определение трех видов требований к результатам освоения основной образовательной программы общего образования:

- личностные результаты;
- метапредметные результаты;
- предметные результаты.

К метапредметным результатам, в частности, относятся универсальные учебные действия (УУД), при этом ФГОС НОО указывает три группы УУД: познавательные, регулятивные и коммуникативные. Вместе с тем, один из авторов концепции развития универсальных учебных действий А. Г. Асмолов в своих работах выделяет четыре группы УУД, добавляя к перечисленным выше личностные УУД, к которым относит:

- личностное, профессиональное, жизненное самоопределение;
- смыслообразование;
- нравственно-этическую ориентацию [4].

Таким образом происходит размывание границы между личностными и метапредметными результатами освоения программы. Это можно было бы отнести к области научных педагогических дискуссий, если бы не практические

последствия данного смешения понятий. Все больше рабочих программ учебных предметов и курсов внеурочной деятельности, а также технологических карт уроков включают личностные УУД как метапредметный результат. Хотелось бы напомнить, что согласно ФГОС НОО, достижение предметных и метапредметных результатов освоения программы является предметом итоговой оценки. Следовательно, если личностное самоопределение, смыслообразование и нравственно-этическая ориентация являются УУД, то по окончании курса внеурочной деятельности или курса иностранного языка, на пример в 4 классе, учитель должен предусмотреть формы контроля и оценки их сформированности наряду с регулятивными, познавательными и коммуникативными УУД. Вместе с тем, как указано в ФГОС НОО, к результатам индивидуальных достижений обучающихся, не подлежащим итоговой оценке относятся личностные результаты, такие как ценностные ориентации обучающегося, индивидуальные личностные характеристики, в том числе патриотизм, толерантность, гуманизм и др. [5].

Обратимся к проекту федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в новой редакции [6]. В данном проекте область метапредметных результатов конкретизирована и расширена: помимо регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий выделены такие виды УУД, как работа с информацией и совместная деятельность.

Безусловно, овладение умениями работы с информацией является одним из важнейших компонентов подготовки младшего школьника к жизни в современном мире. Выделение этих умений в отдельную группу представляется оправданным.

Отдельно хотелось бы отметить выделение из состава коммуникативных УУД и выделение в отдельную группу умений участвовать в совместной деятельности. Это разграничение отражает современные тенденции в образовании, в частности концепцию «Навыки XXI века», которая выделяет в качестве основных компетенций, необходимых в современном мире,



креативность (Creativity), критическое мышление (Critical thinking), коммуникацию (Communication) и взаимодействие/сотрудничество (Collaboration) [7].

Однако, хотелось бы пожелать авторам проекта большей четкости формулировок. В связи с введением понятия «универсальные учебные действия» достаточно много было написано в педагогической литературе о том, чем учебные действия отличаются от учебных умений. В проекте ФГОС НОО в новой редакции метапредметные результаты освоения основной образовательной программы представлены тремя видами УУД и двумя видами умений. Никаких комментариев по этому поводу в тексте проекта новой редакции ФГОС НОО, к сожалению, нет. Недостаточная четкость формулировок в нормативных документах, как правило, приводит к проблемам при их практическом применении.

Отличительной особенностью проекта новой редакции ФГОС НОО является более подробное изложение предметных результатов освоения программ конкретных учебных предметов. Нельзя не отметить тот положительный факт, что результаты изучения иностранного языка в начальной школе: сформированность иноязычной коммуникативной компетенции на элементарном уровне владения (A1) наконец соотнесены с Общеввропейской системой уровней владения неродным языком (CEFR). К сожалению, в отличие от федеральных государственных стандартов среднего образования проект ФГОС НОО в новой редакции не содержит деления на базовый и углубленный курс иностранного языка. Хочется верить, что в результате обсуждения проекта будут уточнены отдельные методически некорректные, на мой взгляд, формулировки такие, как «сформированность знания/понимания основных значений изученных лексических единиц».

От актуального текста ФГОС НОО и проекта его новой редакции хотелось бы перейти к вопросам толкования и применения требований федерального государственного стандарта при обучении иностранному языку в начальной школе. В связи с введением образовательных стандартов второго

поколения в педагогической литературе широко обсуждалась необходимость перехода от знаниевой парадигмы образования к деятельностной. Как отмечают О. Н. Крылова и И. В. Муштавинская, концепция стандартов второго поколения пополняет известные понятия «знания-умения-навыки» понятием компетенция. «Основным результатом обучения становится освоение обобщенных способов действия (компетенций) и достижение новых уровней развития личности учащихся (компетентностей)» [8].

В методике преподавания иностранных языков на протяжении десятилетий формирование знаний не рассматривалось как основная цель обучения. При обучении иностранному языку знания выступают в качестве ориентировочной основы действий с языковым материалом. Как отмечал Б. В. Беляев еще в 1965 году, «сообщению теоретических сведений о системе языка отводится минимальное количество учебного времени, в то время как основное время урока посвящается формированию речевых навыков и развитию речевых умений, т.е. речевой практике» [9].

На современном этапе интегративной целью обучения иностранному языку в начальной школе является формирование элементарной коммуникативной компетенции младшего школьника, под которой понимается способность и готовность младшего школьника осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями изучаемого иностранного языка в устной и письменной формах в ограниченном круге типичных ситуаций и сфер общения, доступных для младшего школьника [10].

К сожалению, на практике реализация требований ФГОС НОО часто выражается в предъявлении ко всем учителям, независимо от преподаваемого предмета и возраста учащихся, неких «универсальных» единых требований в области типологий уроков, этапизации уроков и даже критериев оценивания уроков.

Рассмотрим более подробно вопрос о типологии уроков по ФГОС. Прежде всего хотелось бы отметить, что ФГОС НОО не содержит типологии уроков, существующие типологии предложены различными исследователями.

Рассмотрим некоторые из них. С. П. Казачкова и М. С. Умнова считают целесообразным построить типологию уроков, исходя из структуры процесса усвоения знаний:

- урок изучения нового материала;
- урок закрепления знаний и способов действий;
- урок систематизации и обобщения знаний;
- урок повторения;
- урок контроля знаний;
- комбинированный урок [11].

Л. Г. Петерсон и М. А. Кубышева предлагают следующую типологию уроков деятельностной направленности:

- урок «открытия» нового знания;
- урок рефлексии;
- урок развивающего контроля;
- урок построения системы знаний (общеметодической направленности) [12].

По мнению О. Н. Крыловой и И. В. Муштавинской, классическая дидактика предлагает следующую типологию уроков:

- урок изучения нового материала;
- урок совершенствования знаний, умений и навыков;
- урок обобщения и систематизации изученного материала;
- контрольный урок учета и оценки знаний, умений и навыков;
- комбинированный урок [8].

На мой взгляд, ни одна из приведенных выше типологий не может быть корректно применена к урокам иностранного языка. В первых двух типологиях излишнее внимание уделяется формированию знаний. Третья типология содержит слишком общую формулировку, объединяя знания, умения и навыки. Е. И. Пассов выделял типы уроков иностранного языка, исходя из их цели (направленности урока на формирование речевых навыков или речевых умений):

урок формирования речевых навыков;  
урок совершенствования речевых навыков;  
урок развития речевых умений [13].

Ценность данной типологии в том, что она не просто классифицирует уроки по их ведущей цели, она отражает последовательность овладения речевым материалом: поступательное движение от ознакомления с новыми лексическими единицами или речевыми образцами к их пониманию и употреблению в аудировании, говорении, чтении и письме.

К сожалению, на практике учителя иностранного языка зачастую вынуждены подстраиваться под единые требования, «подгонять» уроки иностранного языка под заданную типологию, которая, в свою очередь, навязывает определенные этапы урока, так же мало отражающие специфику предмета «Иностранный язык».

В заключение хотелось бы отметить, что наличие единой концепции стандартов второго поколения, требований к личностным и метапредметным результатам освоения программы начального образования не должны приводить к излишней унификации требований к образовательному процессу. Учитель должен иметь возможность творчески применять требования ФГОС НОО с учетом особенностей своей предметной области, возраста обучающихся и многих других факторов, которые делают каждый урок в каждом классе/группе по-своему уникальным.

### Литература

- [1] Федеральный государственный стандарт начального общего образования URL: <http://base.garant.ru/197127/> (дата обращения 30.03.2019)
- [2] ФГОС НОО, гл. 3, п. 19.2
- [3] ФГОС НОО, гл. 1, п. 6
- [4] Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя/под ред. А. Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2012. – 152 с.
- [5] ФГОС НОО, гл. 1, п. 13
- [6] Проект Приказа Министерства образования и науки РФ "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в новой редакции URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56619639/> (дата обращения 30.03.2019)

- [7] 21st Century skills for global citizens - British Council URL: [https://www.britishcouncil.id/sites/default/files/0930-dominique\\_dr\\_21\\_century\\_skills\\_development\\_0.pdf](https://www.britishcouncil.id/sites/default/files/0930-dominique_dr_21_century_skills_development_0.pdf) (дата обращения 30.03.2019)
- [8] Крылова О. Н., Муштавинская И. В. Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС ООО: Методическое пособие / О. Н. Крылова, И. В. Муштавинская. – СПб.: КАРО, 2013. – 144 с. – С.5
- [9] Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М., 1965.
- [10] Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч. 2. – М.: Просвещение, 2010. – 232 с. – (Стандарты второго поколения).
- [11] Начальная школа. Требования стандартов второго поколения к урокам и внеурочной деятельности / С. П. Казачкова, М. С. Умнова. – М.: Планета, 2014. – 256 с.
- [12] Глаголева Ю. И. Новое качество урока в начальной школе: Алгоритм проектирования / Ю. И. Глаголева, И. В. Казанцева, М. В. Бойкин. – СПб.: КАРО. – 120 с.
- [13] Пассов. Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. – М, 1987.

***Бурлакова Ирина Анатольевна***

*Московский государственный психолого-педагогический университет,*

*г. Москва*

*iaburlakova@mail.ru*

***Пронина Анастасия Алексеевна***

*Московский государственный психолого-педагогический университет,*

*г. Москва*

*proninaaa@gmail.com*

## **ВОЗМОЖНОСТЬ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЗАДАЧ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ ЗБР ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация:** Проблема построения развивающего дошкольного образования сегодня является одной из актуальных и малоизученных. Существующие в отечественной психологии подходы к содержанию ЗБР и помощи взрослого при взаимодействии с ребенком не могут служить основанием для построения практики дошкольного развивающего образования. Анализ подходов к содержанию задач, которые воплощены в методиках диагностики ЗБР, позволил авторам выдвинуть предположение о содержании задач в ЗБР дошкольников.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, дошкольный возраст, зона ближайшего развития, обучение, развитие, диагностика зоны ближайшего развития

Произошедшие в последнее время изменения в дошкольном образовании вновь актуализируют основные положения культурно-исторической теории и придают особую значимость понятиям этого теоретического подхода к образовательной дошкольной практике. Это, прежде всего, положение о соотношении обучения и развития и, соответственно, понятие «зона ближайшего развития».

Построение развивающего образования дошкольников является сегодня общим требованием к условиям реализации каждой дошкольной образовательной программы. Именно образовательная работа, ориентированная на зону ближайшего развития, «на уровень развития, проявляющийся у ребенка в совместной деятельности со взрослым и более опытными сверстниками, но не актуализирующийся в его индивидуальной деятельности» (п.3.2.5 ФГОС ДО) [7], определяется в федеральных государственных образовательных стандартах как одно из необходимых условий «создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста».

Понятие «зона ближайшего развития» — ключевое понятие культурно-исторической теории, раскрывающее механизмы психического развития в онтогенезе. Теоретическое значение этого понятия, по словам Л. С. Выготского, заключается в том, что оно позволяет проникнуть во внутренние каузально-динамические и генетические связи, определяющие процесс психического развития [3]. Общепринятым является понимание зоны ближайшего развития как уровня развития ребенка, который проявляется при решении им тех задач, которые могут быть решены не самостоятельно, но лишь совместно со взрослым.

В отечественной психологической литературе выделяется несколько направлений исследований: зона ближайшего развития как диагностический принцип (Н.Л. Белопольская, Г.А. Варданын, А.А. Зак и др.); изучение зоны ближайшего развития в контексте проблемы обучения и развития в онтогенезе (Е.Е. Кравцова, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.); психологическое содержание и структура зоны ближайшего развития (Н.Л. Белопольская, И.А. Корепанова, К.Н. Поливанова, Ж.П. Шопина и др.). Однако проблема развивающего образования и зоны ближайшего развития требует более глубокого изучения и расширения исследований различных ее аспектов, в частности, относительно дошкольного образования. Ведь значительная часть работ в рамках данной проблематики касалась школьного возраста [6]. Однако основывать на результатах этих исследований, строить развивающую

образовательную практику с дошкольниками не представляется возможным. Сложность проблемы ЗБР обусловлена неопределенностью содержания и меры помощи взрослому ребенку при решении разных задач, критериев последовательности развивающих задач.

В качестве одного из подходов изучения проблемы развивающего дошкольного образования возможно рассмотреть попытку раскрыть содержание ЗБР «на языке содержания задач» (Г.А. Цукерман). Ведь сотрудничество ребенка и взрослого, которое определяется практически всеми исследователями как центральная характеристика ЗБР, имеет свой предмет – задачу, по поводу которого оно происходит. И в работах Л.С. Выготского отмечается, что «ЗБР – это расстояние между уровнем его актуального развития, определенным с помощью задач, решенных самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых...» [4, с. 399-400].

Одним из путей приблизиться к пониманию содержания ЗБР представляется анализ диагностических методик, которые разработаны авторами для диагностики зоны ближайшего развития на определенном понимании основного понятия.

В настоящее время в психолого-педагогической практике существует немного методик, которые позволяют определить зону ближайшего развития ребенка. Они сконструированы авторами на основе общепринятого определения ЗБР, заданного в работах Л.С. Выготского: "Основное в обучении именно то, что ребенок обучается новому... то, что ребенок умеет сделать сегодня в сотрудничестве, он сумеет сделать завтра самостоятельно" [3, с. 250]. Среди этих методик можно выделить несколько групп по содержанию оказываемой взрослым помощи.

К первой группе можно отнести те, что разработаны по типу обучающего эксперимента. "Величина" зоны ближайшего развития связывается с обучаемостью ребенка, т.е. "восприимчивостью" ребенка к помощи взрослого и способностью переносить усвоенные в сотрудничестве способы на новые



аналогичные задачи (В.И. Зыкова, А.М. Орлова, А.Я. Иванова, Г.А. Варданян и др.) [5]. Эти методики отличаются определенной структурой: 1) ребенку дается основная задача достаточно высокой сложности, которую он самостоятельно решить не может; 2) взрослый предлагает помощь – реализует систему последовательных "подсказок", которая должна привести ребенка к решению предложенной задачи; 3) ребенку предлагается задача, аналогичная основной, чтобы определить способность ребенка к переносу освоенного способа решения.

Так, диагностические методики А.Я. Ивановой и Г.А. Варданяна позволяют осуществлять качественный анализ самого процесса мыслительной деятельности и динамику формирования умственных действий, что дает возможность выявить конкретные недостатки в уровне их сформированности и способности ребенка к обучению в зоне его ближайшего развития.

Методика исследования обучаемости А.Я. Ивановой была разработана для оценки зоны ближайшего развития нормативно-развивающихся младших школьников и детей с интеллектуальной недостаточностью 7—9 лет и реализуется через репродуктивное обучение в форме подсказки. Ребенку предлагаются задачи (на классификацию геометрических фигур), которые сложны для самостоятельного выполнения детьми данного возраста. При неверном выполнении задания или при затруднениях ребенку оказывается соответствующая помощь – предлагается одна из вспомогательных задач, система которых представляет собой определенную последовательность дозированных подсказок – от отдельных намеков и свернутых подсказок через их разворачивание к полному показу способа выполнения задания. Помощь взрослого дозируется на каждом "уроке-подсказке": вначале даются «наводящие вопросы», позволяющих выделить признак, по которому можно классифицировать фигуры; затем – две из трех геометрических фигур объединяются в группу по выделенному признаку; далее — объяснение принципа раскладывания карточек на группы и демонстрация правильного выполнения задания. Каждый последующий урок (группировка карточек

взрослым) повторяется до тех пор, пока ребенок сам не справится с задачей – правильно разложит геометрические фигуры и объяснить принцип (назовет признак), на основании которого выполнялась очередная группировка. Последний этап заключается в решении ребенком задачи на классификацию на аналогичном материале [6]. Восприимчивость к помощи со стороны взрослого (число необходимых "уроков-подказок") и способность переноса обобщенного способа на выполнение аналогичных задач позволяет судить о зоне ближайшего развития ребенка.

Методика Варданяна Г.А. определяет зону ближайшего развития ребенка через активное поэтапное формирование умственных действий, где критерий умственного развития детей – сам *процесс* формирования, динамика форм осуществления действия при решении задач, которые требуют выделения и сравнения существенных признаков и отношений, анализа, абстрагирования, обобщения, синтеза, классификации. Методика также носит обучающий характер, т. к. включает этап, где ребенок знакомится с решением включенных задач через показ взрослым способа действия. Последовательность заданий «отражает» процесс поэтапного формирования у ребенка умственного действия. Предварительным условием решения задач является выполнение перцептивного действия – выделения в сложных составных фигурах тех деталей (или свойств, признаков), которые в данной задаче являются существенными. Далее на основе сравнения ряда фигур и выделения принципа их организации/составления детям необходимо "синтезировать" из выделенных признаков отсутствующую. Методика позволяет фиксировать возможность и быстроту перехода ребенка от выполнения задания во внешнем плане к его выполнению в плане громкой речи и далее — во внутреннем плане. При ее проведении использовался прием форсирования перехода на новые уровни выполнения действия, который заключается в том, что при первом правильном решении ребенку дается задача более высокого уровня, а при неверном – ребенок возвращался на предыдущий уровень решения задач. Для тех из детей, кто легко проходил материальный уровень, зоной ближайшего

развития является умение выполнять требуемые действия в речевой форме, т.к. именно для достижения этого уровня им нужна помощь взрослого. Для тех, кто легко проходит речевой уровень, зоной ближайшего развития является способность научиться решать задачи с опорой на материальные средства [1, 2].

К этой же группе можно, например, причислить и методику Е.Л. Агаевой "Вопросы", которая использовалась в исследовании умственной одаренности дошкольников (под руководством Л.А. Венгера и О.М. Дьяченко). Для определения уровня развития логического мышления детям предлагались задания, позволяющие оценить их способность "решать логическую задачу наиболее целесообразным путем, используя понятийные обобщения как средство ее решения" [11, с.87]. На первом этапе проверяется способность ребенка найти и использовать "оптимальную" стратегию решения поставленной задачи. Поскольку для выполнения задания необходимо использовать понятийные обобщения, то для большей части детей дошкольного возраста задачи такого типа являются практически невыполнимыми. На втором этапе – этапе обучения – взрослый решает задачу, демонстрируя ребенку "оптимальный" путь выполнения задания. В случае необходимости разъясняет ему способ действия и использования понятийных обобщений. Ребенку дается возможность еще раз выполнить задание и добиться успеха в решении задач, приближаясь к оптимальному способу. Третий этап заключается в том, что взрослый предлагает ребенку аналогичную задачу на новом материале. Это позволяет проверить обобщенность и прочность понимания способа решения подобного типа задач.

Другая группа методик также иногда причисляется к методикам обучающего типа, но более соответствует развернутому констатирующему эксперименту (Т.В. Егорова, Э. Хейссерман и др.). Методики этой группы отличаются двумя особенностями. Во-первых, в них может отсутствовать последний этап – проверка способности переноса способа решения на новые, но аналогичные основной, задачи. Во-вторых, обучающий этап построен на другом подходе: детям не демонстрируется в какой-то бы ни было форме

способ выполнения задания. Фактически, этап собственно обучения отсутствует. На следующем этапе, после предъявления основной задачи, взрослый модифицирует задачу, "способы предъявления материала", изменяет трудность основного задания [5, с. 25].

Для оценки зоны ближайшего развития возможностей обобщения, уровня умственного развития Т.В. Егорова модифицировала методику «Четвертый – лишний». Основная задача предъявляется ребенку "традиционно": три предмета ребенок должен по определенному признаку объединить в одну группу, выделив четвертый объект как «лишний», как не подходящий к этим трем. На следующем этапе, в случае затруднений в выполнении задания, взрослый начинает оказывать помощь. Так, если ребенок оказывается не в состоянии самостоятельно выполнить предложенную задачу, то к четырем предметам добавляется еще два, которые также могут быть включены в группу, и задание превращается в «шестой – лишний». Выделить общий признак по пяти предметам уже легче. Если и это не помогает ребенку прийти к верному решению, ему предлагается еще несколько заданий, представляющих собой модификацию основного и упрощенных за счет варьирования наглядного материала, упрощения условий задачи. "Каждое новое задание может рассматриваться как определенная помощь ... со стороны взрослого. Тем самым мы получаем возможность определить, какая помощь необходима ребенку для достижения адекватного решения" [5, с. 25], и, соответственно, определить зону его ближайшего развития.

Методика "Классификация по заданному принципу" (Е.Л. Агаева) может быть отнесена к данной группе диагностических заданий, и в ней не предполагается этап проверки освоенности способа решения и способности переноса его на аналогичные задачи. Детям предлагается разложить предметные картинки на две группы по заданному взрослому признаку. Принцип классификации наглядно и условно задается с помощью двух карточек – условных обозначений. В случае возникновения трудности или неправильного выполнения задания в методике предусмотрена помощь,

направленная на постепенное увеличение числа объектов для обобщения и выделения признака классификации: взрослый возвращает на прежнее место только неверно разложенные карточки, в случае сохранения затруднений – сам начинает группировку картинок, выкладывая по 1-2 под соответствующее условное обозначение [10].

В эту же группу можно включить также методики "Мисочки", "Башенка", "Включение в ряд" (Л.А. Венгер), направленные на оценку развития восприятия величины у младших дошкольников [10]. При их проведении предусмотрено, что если диагностические задания не выполняются детьми или вызывают много ошибочных действий, то взрослый сокращает количество предметов. Так, если ребенок на рубеже раннего и младшего дошкольного возраста затрудняется построить "башенку" или сложить "мисочки" из 5-7 элементов, то количество этих элементов можно уменьшить до 3-5 и оценить его способность решить задачу с более простыми условиями. Аналогично в методике "Включение в ряд" взрослый имеет возможность сократить некоторое количество элементов для успешного выполнения задания и оценить умение ребенка устанавливать отношения между предметами по величине. Такие "допущения" в диагностических методиках позволяют не только оценить актуальный уровень развития восприятия величины у младших дошкольников, но и зону ближайшего развития, которая определяется количеством объектов, между которыми ребенок этого возраста может устанавливать и учитывать отношения по величине.

Однако представляется, что использование результатов выполнения методик этих двух групп будет затруднительным для построения образовательной (развивающей) работы с детьми и приведет к неоправданно большому количеству диагностических проб. Так, если рассмотреть задания первой группы, то очевидно, что осваиваемый детьми способ действия будет успешно использоваться для решения типовых задач, аналогичным тем, которые использовались при диагностике. Результаты не дают возможности утверждать, что освоенный способ стал обобщенным и будет успешно

применяться ребенком при решении более сложных задач или задач с "непривычным" набором условий. Ведь произошло "самостоятельное "открытие" ранее неизвестной субъекту закономерности" (З.И. Калмыкова) [5, с. 22] или нет, остается не раскрытым. Остается за рамками изучения ЗБР и то, соотнес ли ребенок способ действия с условиями заданной задачи.

Если же рассматривать методики второй группы, то и здесь нельзя уверенно говорить о том, что ребенок будет способен переносить открытый с помощью взрослого способ для решения новых, более сложных задач. Для построения развивающей образовательной работы не эффективным и не оптимальным будет разработка диагностических заданий под разные типы и уровни сложности задач.

Но изучение методик этих двух групп позволяет заключить, что при оценке зоны ближайшего развития важно определить, во-первых, способность ребенка ориентироваться в заданных условиях. Ведь помощь взрослого в методиках второй группы строится на упрощении условий задач, придании им большей "очевидности". А во-вторых, – меру обобщенности способа действия, как в задачах первой группы, когда оценивается способность его переноса на иные, но аналогичные задачи. И, в-третьих, последовательность способов помощи со стороны взрослого предполагает знание закономерности развития исследуемого процесса или действия, этапов его становления.

Сказанное выше позволяет выделить третью группу диагностических методик, в которых заложена возможность оценки зоны ближайшего развития, основанной на определении именно освоенных способов ориентировки в условиях задачи. В нее можно включить такие как "Рыбка" (В.В. Холмовская), "Кубики Коса" и стандартизированные методики, разработанные под руководством Л.А. Венгера: "Эталоны", "Перцептивное моделирование", "Схематизация", "Систематизация". В них не предусмотрена помощь ребенку при затруднениях в выполнении диагностических задач, однако качественная оценка результатов выполнения тестовых заданий, предлагаемая авторами,

позволяет определить не только зону актуального, но и ближайшего развития. А помощь ребенку фактически осуществляется через знаковые средства, схемы.

Объединение этих методик в группу, позволяющую оценить зону ближайшего развития, основано и на положении, высказанном Г.А. Цукерман о взаимодействии взрослого и ребенка, определяющим ЗБР. «Представим себе отношение или взаимодействие как канал, соединяющий людей с овеществленным, опредмеченным в знаках и символах источником человеческого опыта, а встречу как момент открытия шлюза. При этом зону ближайшего развития как место порождения и становления новых взаимодействий можно увидеть в разных масштабах — от макромасштаба ведущей деятельности до микромасштаба действия, от прокладывания нового канала до открытия одного из шлюзов, когда уровень воды (здесь: созревающая функция) поднимается достаточно высоко. В масштабе ведущей деятельности происходит становление принципиально новых для ребенка типов детско-взрослых взаимодействий. Благодаря этому ребенку открывается доступ к источнику, из которого можно впитывать совершенно новые пласты человеческого опыта (подчеркиваю: именно опыта как единства аффективно-смыслового и предметно-понятийного содержания деятельности)» [12, с. 65].

В диагностической системе для оценки умственного развития старших дошкольников (Л.А. Венгер), решение ребенком задачи может быть соотнесено с определенным этапом освоения ориентировочных действий.

Так, методика «Эталоны» О.М. Дьяченко направлена на определение степени овладения действиями отнесения свойств предметов заданным эталонам. Детям необходимо соотнести фигуру-эталон с изображенными на картинках объектами и выбрать те, которые сходны с ней по форме. Выделяется несколько типов выполнения диагностических задач, которые качественно описывают степень освоения детьми ориентировочных действий — использования средств (фигур-эталонов) для ориентировки в условиях перцептивной задачи.

Первый тип – синкретическая ориентировка, когда не учитываются характерные детали контура объекта. Например, изображение гитары ошибочно относят к конусообразному эталону из-за общего направления линии контура без учета характерных деталей. Второму типу соответствует смешанная ориентировка, когда дети адекватно соотносят форму простых объектов с фигурой-эталон, а более сложные по восприятию формы объекты, например, с выступающими за контур деталями вызывают синкретический тип ориентировки. Так, например, изображение ботинка дети безошибочно соотносят с соответствующей фигурой-эталон, а отнесение корзинки с ручкой затруднено, дети допускают ошибки. И только третий тип – это адекватная ориентировка, когда ребенок, ориентируясь на форму фигуры-эталона, учитывают характерные детали, игнорируя несущественные [9].

Выделенные типы отражают линию развития ориентировочных перцептивных действий, что позволяет определить ЗБР ребенка. Так, если ребенок выполняет диагностические задания по второму типу, то развитие способности выделять форму предметов должно быть направлено на усложнение воспринимаемых предметов, например, "зашумленных" несущественными, выступающими за основной контур объекта деталями.

Методика «Схематизация» направлена на диагностику уровня развития наглядно-образного мышления. В ней содержатся задания на использование условно-схематических изображений для ориентировки в пространстве. Задание заключается в поиске ребенком правильного пути к домику в разветвленной системе дорожек, пользуясь условным обозначением этого пути (схемой). Диагностические задачи постепенно усложняются: сначала необходимо учитывать направления поворотов, далее конкретные ориентиры и их последовательность, затем сочетание ориентиров в определенной последовательности, а в последних задачах – сочетание ориентиров и направлений поворотов.

Качественная оценка осуществляется на основе описания выделенных типов выполнения. К первому типу относятся неправильные формы



ориентировки: при понимании детьми задания выбор правильного пути, в соответствии со схемой, носит случайный характер, могут учитываться лишь отдельные элементы "письма" и полянки – пространства, в котором надо ориентироваться. Выполнение задания по этому типу свидетельствует о несформированности ориентировочного действия – соотнесения схемы с пространством, реальной ситуацией. Второй тип определяется незавершенной ориентировкой на один признак. Дети в начале первых задач демонстрируют действия, необходимые для правильного решения: у каждого поворота дорожки дети обращаются к ориентирам или к обозначению направления, указанным в "письме", и пытаются им следовать. Однако к концу задания они теряют этот способ и начинают допускать ошибки. А задачи, в которых необходимо учитывать сразу два ориентира, дети вообще не решают. Третий тип определяется при уверенной ориентировке на один из признаков – ориентиры или направление движения. Однако дети на этом уровне не могут успешно выполнить задания, требующие одновременного учета направления пути и ориентиров. Четвертый тип определяется незавершенной ориентировкой по двум параметрам. Задачи, в которых детям необходимо учитывать сразу два признака, решаются верно только вначале, а на последних участках пути учитывается лишь один из параметров. Для пятого типа характерно последовательное и детальное соотнесение схемы с пространством "полянки" и учет одновременно двух признаков. Этот тип ориентировки позволяет успешно выполнять задания на пространственные отношения [9].

Не смотря на то, что взрослый не оказывает помощь ребенку, можно говорить о возможности определить зону ближайшего развития на основе отраженной в типах выполнения определенной закономерности в овладении ориентировочными действиями. Характеристика типа выполнения задания позволяет определить уровень освоения ориентировочных действий, способность детей применять схемы для анализа условий задачи. Следующий за выявленным тип дает возможность определить зону ближайшего развития. А

взаимодействие взрослого и ребенка осуществляется посредством знаковых средств – сенсорных эталонов и наглядных моделей.

К третьей группе можно отнести и методику «Кубики Коса», где последовательность усложнения заданий отражает уровни овладения ориентировочными действиями для решения подобных конструктивных задач. Известно, что при выполнении заданий ребенку необходимо использовать схему для воспроизведения из кубиков красно-белого изображения (узора, рисунка). Последовательность усложнения заданий связана, прежде всего, со сложностью предлагаемого наглядного средства – образца постройки, расчлененной схемы в масштабе 1:1, расчлененной схемы меньшего масштаба, нерасчлененной схемы. Другими основаниями для усложнения задач является количество кубиков, из которых складывается изображение, и сложность расположения кубиков для воссоздания рисунка. То есть каждое задание усложняется за счет условий. Усложнение схемы от задания к заданию предполагает действие, которым ребенок должен владеть для успешного выполнения задания. Как пример, первое задание со схемой ориентировано на ребенка, который только осваивает это действие, ему предлагается работать со схемой масштаба 1:1 и четким разделением на детали (дети, которые только осваивают действие ориентировки по расчлененной схеме, могут осуществлять наложение кубика на схему). А последние схемы предполагают, что ребенок может мысленно разделить уменьшенную схему на части в соответствии с теми деталями, которые ему предлагаются для выполнения узора [7].

Методика позволяет более точно и объективно определить задания, доступные ребенку для самостоятельного решения, то есть определить актуальный уровень развития. Следовательно, последующие задания входят в зону его ближайшего развития.

К этой – третьей – группе представляется правильным отнести и методику «Рыбка» (В.В. Холмовская), направленную на определение уровня развития наглядно-образного мышления. Ребенку дошкольного возраста предлагается по схеме сделать из кубиков постройку – рыбку. Успешность

выполнения обуславливается уровнем развития способности детей ориентироваться по схеме и использовать это наглядное средство для решения пространственной задачи [10].

Данная методика не является стандартизированной, но при ее проведении допускается, при необходимости, определенная помощь ребенку. Мера допустимой помощи постепенно увеличивается – от направленной активизации внимания, через анализ схемы или соотнесение элемента схемы с деталью, до показа способа действия. При каждом повторном затруднении, взрослый дает ребенку более «понятную», более развернутую помощь. Взаимодействие при этом осуществляется посредством наглядного средства – схемы постройки или образца. Фактически, помощь взрослого обусловлена степенью овладения ребенком действием по использованию модели для ориентировки в условиях задачи. Кроме этого материал методики позволяет установить, принял ли ребенок помощь, способен ли самостоятельно произвести действие после того, как выполнил аналогичное совместно со взрослым.

То есть зона ближайшего развития определяется на основе того способа ориентировки, который принял ребенок в качестве помощи от взрослого с использованием знакового средства.

Анализ методик определения зоны ближайшего развития – диагностических задач, позволяет выделить следующие их основные характеристики:

- виды помощи взрослого отражают последовательность становления диагностируемого типа действия (процесса);
- предусмотрена возможность предоставления взрослым помощи в знаковых средствах;
- предусмотрена возможность качественного анализа процесса выполнения ребенком задания.

Таким образом, анализ методик диагностики ЗБР позволяет говорить, что ее определяет последовательность этапов (ступеней) развития действий, которые необходимо совершить ребенку для решения диагностической задачи,

и, прежде всего, действий ориентировки в условиях задачи. Эта последовательность – в направлении от действия в условиях конкретной задачи к обобщенному действию. При этом взаимодействие взрослого и ребенка может быть опосредствовано знаком (например, схемой). Так, например, ЗБР способностей ребенка в конструктивной деятельности может определяться степенью освоения им действия замещения графическим изображением детали строительного материала: от «подбора» грани объемной фигуры («строительной детали») к определенной геометрической форме (заместителю, графическому обозначению детали) до осознанного и целенаправленного поиска соответствующей графическому обозначению стороны детали конструктора.

Выдвинутое предположение стало основанием для разработки эмпирического исследования, чтобы реализовать его экспериментальную проверку в развивающем эксперименте. Полученные данные смогут приблизить к пониманию того, как строить образовательную работу с дошкольниками в зоне ближайшего развития, на основании каких критериев подбирать развивающие задачи, а также расширят представления о содержании одного из центральных понятий развивающего образования – «зона ближайшего развития».

### Литература

- [1] Варданян, Г.А. Использование метода поэтапного формирования для диагностики умственного развития школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г.А. Варданян. – Москва, 1979. – 24 с.
- [2] Варданян Г. А. К вопросу о критерии оценки «зоны ближайшего развития» ребенка // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология: Тезисы докл. Всесоюзн. конф. 23 – 25 июня 1981 г. – Москва, 1981. – С. 37-38.
- [3] Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. – Москва, 1982. – 504 с.
- [4] Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Москва : Педагогика-Пресс, 1991. – 536 с.
- [5] Егорова Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии /Т.В. Егорова. – Москва : Педагогика, 1973. – 152 с.
- [6] Иванова А. Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей / А.Я. Иванова. – Москва : Издательство Московского университета, 1976. – 98 с.
- [7] Корепанова И. А. Структура и содержание зоны ближайшего развития ребенка в

процессе становления предметного действия: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.А. Корепанова. – Москва : Московский городской психолого-педагогический университет, 2004. – 21 с.

[8] Тест «Кубики Коса» диагностика невербального интеллекта: методическое руководство / А. А. Надуваев, — Издание 2-е. — СПб.: ИМАТОН, 2007. – 28 с.

[9] Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования". – URL : [file:///C:/Users/sweethome/Downloads/fgos\\_ru\\_doshk.pdf%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/sweethome/Downloads/fgos_ru_doshk.pdf%20(3).pdf) (дата обращения: 28.03.2019).

[10] Психолог в дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности / под ред. Т.В. Лаврентьевой. – Москва : Гном и Д, 2002. – 144 с.

[11] Рекомендации по выявлению умственно-одаренных детей дошкольного возраста / О.М. Дьяченко, А.И. Булычева. – Москва : АНО "Психологическая электронная библиотека", 2007. – 120 с.

[12] Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 4. – С. 61–73.

**Стихияс Анна Владимировна**

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А.И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

***annavlaf19@yandex.ru***

**Вронская Ирина Владимировна**

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А.И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

***iravron@mail.ru***

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ ТЕСТОВ ПРИ ДИАГНОСТИКЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация:** в данной статье рассматривается проблема диагностики сформированности иноязычных лексических навыков у старших дошкольников на занятиях по английскому языку. Разработана методика использования иллюстративных тестов как нового средства получения обратной связи от обучаемых, которое позволяет сделать процесс диагностики в дошкольном учреждении максимально незаметным и привлекательным для детей и информативным и эффективным для педагога.

**Ключевые слова:** иллюстративный тест, лингводидактический тест, иноязычные лексические навыки, диагностика, старший дошкольный возраст.

Идея раннего обучения иностранным языкам становится с каждым годом всё более привлекательной, в первую очередь для родителей. Однако несмотря на широкое распространение различных курсов, дополнительных занятий и секций, проблема получения педагогом обратной связи от воспитанников в

процессе обучения иностранным языкам детей дошкольного возраста стоит до сих пор достаточно остро. Родители хотят видеть наглядный результат, который они могли бы оценить, не присутствуя на занятиях, а педагогу важно понимать правильность и эффективность применяемых им методов и приёмов обучения.

Процесс формирования любого иноязычного навыка неизменно связан с диагностикой его сформированности. Согласно ФГОС ДО, в дошкольных учреждениях диагностика в традиционном виде, как, например, в начальной школе, осуществляться не может. Однако «при реализации Программы может проводиться оценка индивидуального развития детей. Такая оценка производится педагогическим работником в рамках педагогической диагностики (оценки индивидуального развития детей дошкольного возраста, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования)» [1].

В рамках нашего исследования мы остановились на взаимосвязи процесса формирования и диагностики сформированности иноязычных лексических навыков старших дошкольников. Преподаватель английского языка в дошкольном учреждении вводит или многократно отрабатывает лексику во время занятия с помощью контролирующих заданий. Уже традиционными из них стали упражнения типа «Point to», «Match», «Listen and colour», игра «What's missing?» и так далее. Но можно ли в данном случае говорить о диагностике сформированности навыка? Для этого обратимся к теории.

Проблемой педагогической диагностики занимались такие учёные, как В.С. Аванесов, А.С. Белкин, В.В. Беликова и другие. В.С. Аванесов в своей работе отмечает, что педагогическая диагностика – это «система специфической деятельности педагога, нацеленная на выявление интересующих свойств личности с целью измерения результатов воспитания, образования и обучения» [2]. Но, по мнению В.В. Беликовой, педагогическая диагностика нацелена не только на получение результата, но и «обеспечивает распознавание индивидуальных особенностей учащихся, их образованности,

обученности, воспитанности, развития, на основе анализа которых вырабатываются пути совершенствования образовательного процесса» [3].

Анализ будет более целенаправленным и результативным, если, во-первых, будут получены данные по каждому из детей, а, во-вторых, они будут представлены в фиксированном — письменном — виде. Часто педагог проводит диагностику лишь на основе методов фронтального устного опроса, что затрудняет оценку достижений каждого конкретного ребенка, не дает полной и объективной картины степени овладения изучаемым материалом и может исказить подлинное положение дел.

Для решения данного вопроса мы обратились к проблеме использования тестов в методике обучения иностранным языкам.

Крившенко Л.П. и Вайндорф-Сысоева М.Е. в своей работе отмечают, что «в последнее время в системе контроля, как и во всей системе обучения, наиболее часто встречается понятие «тестовый контроль», основным измерителем которого является тест» [4].

В рамках обучения иностранным языкам нас, прежде всего, интересуют лингводидактические тесты.

Согласно определению В.А. Коккота, лингводидактический тест — это «подготовленный в соответствии с обусловленными требованиями комплекс заданий, прошедший предварительную апробацию с целью установления его показателей качества и позволяющий выявить у тестируемых степень их языковой и/или речевой (коммуникативной) компетенции» [5].

Сходное определение дает С. Балуюн в статье «Лингводидактическая тестология: ретроспектива и опыт адаптации в России» и говорит, что лингводидактический тест — это «комплекс заданий, позволяющих измерить у тестируемых степень сформированности иноязычной компетенции, т.е. уровень владения иностранным языком, и максимально объективно оценить его с помощью установленных заранее критериев» [6].

Такие лингводидактические тесты мы встречаем на уроках иностранного языка в начальной школе. Но их использование невозможно для диагностики



сформированности иноязычных навыков у дошкольников, так как часто они содержат задания, которые требуют от детей умений в чтении и письме.

Для диагностики уровня сформированности лексических навыков у старших дошкольников нами были разработаны иллюстративные тесты. Иллюстративный тест – это лингводидактический тест с использованием символьных изображений изучаемых/изученных лексических единиц, направленный на измерение степени сформированности у обучаемых иноязычной компетенции в целом или ее компонентов [7].

Как и при формировании речевых навыков необходимо усложнять задания и следовать от простого к сложному, так и иллюстративные тесты включают в себя 4 блока заданий, каждое из которых последовательно диагностирует овладение материалом на уровне 1) слова, 2) словосочетания, 3) предложения и 4) текста соответственно (Рисунок 1).



*Рисунок 1 – Блоки иллюстративного теста*

Анализ учебно-методических пособий, а также заданий из Кэмбриджского экзамена YLE Starter позволил нам взять за основу операции, входящие в тестовые задания, и создать свою систему заданий, адаптированную для дошкольного возраста и уровня владения языком. Таким образом, упражнения для иллюстративных тестов имеют следующий вид:

Match. Соотнеси/соедини.

Circle. Обведи.

Colour. Раскрась.

Underline. Подчеркни.

Count. Подсчитай заданные объекты в тексте.

Tick-Cross. Вырази согласие/несогласие с высказыванием посредством символов.

Re-order and sequence. Расположи в правильном порядке.

Choose. Выбери правильный ответ (Multiple choice, True/False, Odd one out).

Guess. Угадай, определи слово по дефиниции.

Fill in grids (Complete the table). Заполни таблицу с информацией.

Follow instructions. Следуй инструкциям.

Ранее нами были составлены примеры иллюстративных тестов для контроля сформированности лексических навыков у детей старшего дошкольного возраста по теме “Jungle Animals” [7], но в данном исследовании нас интересует их использование для диагностики сформированности тех же иноязычных навыков. Напомним, что в рамках проведения диагностики нам важно сделать анализ полученных результатов с целью коррекции применяемых методов и приёмов.

Для этого были разработаны диагностические карты, в которые после проведения теста педагогу необходимо внести результаты по каждому ребенку, а именно отметить лексические единицы, вызвавшие у дошкольника трудности.

Диагностическая карта сформированности лексических навыков по теме <u>“Jungle Animals”</u>				
	3 занятие по теме		5 занятие по теме	
	Иллюстративное тестирование (Тест 1)		Иллюстративное тестирование (Тест 2)	
	Проверяемые ЛЕ	ЛЕ, вызвавшие трудности	Проверяемые ЛЕ	ЛЕ, вызвавшие трудности
Ваня И.	Snake	Monkey Parrot	Snake	-
	Parrot		Parrot	
	Tiger		Tiger	
	Lion		Lion	
	Monkey		Monkey	
	Crocodile		Crocodile	
			*1-10	
Оля В.	Snake	Parrot Lion Monkey	Snake	Lion
	Parrot		Parrot	
	Tiger		Tiger	
	Lion		Lion	
	Monkey		Monkey	
	Crocodile		Crocodile	
			*1-10	

Рисунок 2 – Диагностическая карта сформированности лексических навыков по теме “Jungle Animals”

В данной работе предлагаем рассмотреть диагностическую карту к иллюстративным тестам по теме “Jungle Animals” (Рисунок 2). На третьем занятии по теме педагог провел Тест 1, проверяемые лексические единицы в данной теме: snake, parrot, tiger, lion, monkey, crocodile. Результаты теста показали, что у Вани И. трудности вызвали лексические единицы (ЛЕ) “monkey” и “parrot”, а Оля В. не справилась с заданиями на слова “parrot”, “lion” и “monkey”. Значит, на последующих занятиях педагогу следует сделать так, чтобы каждому ребенку чаще встречались именно те ЛЕ, которые вызывают у него трудности. Например, при активизации лексического материала в упражнении “Point to” Ваню И. просить указать на обезьяну или попугая, а Олю В. – на льва.

На пятом занятии по теме, одном из завершающих, педагог провел Тест 2 с теми же проверяемыми лексическими единицам, но с добавлением ранее

изученной темы «Счет от 1 до 10». Тестирование показало, что Ваня И. справился со всеми заданиями, и ЛЕ, вызывающие трудности, не обнаружены. А Оля В. не смогла отгадать загадку про льва, поэтому педагогу необходимо ещё раз отработать данную ЛЕ с Олей В.

Таким образом, следует особо подчеркнуть, что иллюстративные тесты могут стать эффективным средством диагностики сформированности иноязычных лексических навыков у дошкольников, благодаря, в первую очередь, наглядности получаемых результатов. Такая наглядность позволяет сделать качественный анализ, на основе которого будет строиться дальнейшая коррекция применяемых педагогом методов и приёмов формирования этих навыков. Кроме того, иллюстративные тесты могут сделать процесс диагностики максимально незаметным и привлекательным для детей и эффективным для преподавателя с точки зрения получения обратной связи от воспитанников, что особо важно в условиях дошкольного образовательного учреждения.

### Литература

- [1] Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — URL: <http://rg.ru/2013/11/25/doshkstandart-dok.html> (дата обращения: 15.05.2018).
- [2] Аванесов В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе / В.С. Аванесов // «Педагогическая диагностика», 2002. - №1. – С. 41-43.
- [3] Беликова В.В. Педагогическая диагностика межличностных отношений в учебной группе курсантов: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Беликова Валентина Владимировна; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. - Санкт-Петербург, 2009. – 22 с.
- [4] Крившенко Л.П., Вайндорф-Сысоева М.Е. Педагогика. - М.: Проспект, 2004. – 422 с.
- [5] Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование / В. А. Коккота. – М.: Высшая школа, 1989. – С. 8.
- [6] Балуюн С. Лингводидактическая тестология: историческая ретроспектива и опыт адаптации в России. – №12, 2009. – С. 108–112.
- [7] Афоньшина А.В., Вронская И.В. Иллюстративные тесты как средство контроля сформированности иноязычных лексических навыков у старших дошкольников // Новое слово в науке и практике /Сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции № 3 (4). – Уфа: Изд. Дендра, 2017. – С. 83-91.
- [8] E7. %B3.pdf(дата обращения: 11.02.2019)

*Захарченко Карина Альфредовна*

*ФГБОУ Московский педагогический государственный университет,*

*г. Москва*

*parallax57@gmail.com*

## **ОСОБЕННОСТИ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ПО ОНЛАЙН-РИСКАМ И БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ В ИНТЕРНЕТЕ**

**Аннотация:** исследуются особенности психологического консультирования родителей в сфере безопасности пребывания детей в Интернете. При анализе родительских запросов в сфере детско-родительских отношений и изучении практической работы отмечены наиболее проблемные зоны в сфере безопасности детей и выделены виды онлайн-рисков. Намечены основные направления в консультировании родителей по предотвращению и преодолению возможных проблем в сфере детско-родительских отношений и психического развития ребенка.

**Ключевые слова:** консультирование родителей, онлайн-риски, безопасность, цифровое поколение, родительская медиация.

Психологическое консультирование родителей сегодня является чрезвычайно востребованной областью практической психологии. Психологи сталкиваются с широким спектром проблем, возникающих в семьях, воспитывающих ребенка: проблемами, связанными с обучением в школе, поведенческими нарушениями, эмоциональными проблемами, сложностями протекания возрастных кризисов и т.д. В последние несколько лет отмечается рост обращений родителей, связанный с новой – онлайн-жизнью детей. Переживания родителей связаны с длительностью пребывания ребенка или подростка в Интернете (игры, социальные сети), негативным влиянием на здоровье (явное – ухудшение зрения, повышенная возбудимость,

переутомление), уходом в виртуальный мир и отказ от реального общения со сверстниками, опасностью возникновения интернет-зависимости. Родителей также беспокоит безопасность пребывания ребенка в Интернете (опасность подпадания под дурное влияние, кибербуллинг, наличие в Сети опасных виртуальных игр, подталкивающих детей и подростков к суициду).

В наши дни происходит качественный скачок на пути развития информационного общества и фундаментальная трансформация традиционного образа жизни в цифровой, так если в начале 2000-х Интернет называли «виртуальным миром», то сейчас точнее говорить о «цифровом образе жизни» [1]. Сегодня трудно найти сферу жизнедеятельности, не связанную с Интернетом, он однозначно влияет на экономику, политику, социальную сферу, СМИ и личную жизнь каждого человека.

Современные дети принадлежат к поколению, которое развивалось и социализировалось параллельно и вместе со стремительным развитием интернета в России. Дети давно опередили взрослых по активности его освоения. Собираательно их можно назвать *цифровым поколением* [2].

Рассмотрим некоторые особенности психологического консультирования родителей по онлайн-рискам и безопасности детей в Интернете. Практическая работа с семьями в сфере детско-родительских отношений, анализ родительских запросов позволяет сделать заключение о высоком уровне родительской тревожности, наличии страхов, связанных с пребыванием ребенка в киберпространстве. Действительно, у родителей, педагогов и психологов есть обоснованные причины для беспокойства. Многие родительские страхи и усиление тревожности обусловлены межпоколенным *цифровым разрывом*, когда старшее поколение меньше разбирается в новых цифровых технологиях [3]. Дети цифрового поколения выросли в среде, насыщенной цифровыми устройствами, практически интуитивно учились владеть цифровыми инструментами, осваивать социальные сети и другие виртуальные миры киберпространства. Родителям же, напротив, приходилось изучать и осваивать цифровое пространство во взрослом возрасте. К тому же,

не все родители обладают навыками пребывания в Интернете достаточно высокого уровня.

Родителей беспокоят перегрузки нервной системы детей. Следует отметить, что современные дети, действительно, живут в режиме *многозадачности*, когда активности становятся параллельными – переключение от деятельности к деятельности не позволяет вниманию надолго фиксироваться на одном объекте, сама концентрация или сосредоточенность начинает носить клиповый характер. Наряду с позитивным характером многозадачности - повышение эффективности деятельности - специалисты отмечают ее негативный эффект – перегрузка когнитивной сферы [2].

Характеризуя пользовательскую активность российских детей, необходимо отметить ежегодную тенденцию к снижению возрастного ценза. Если в исследовании 2010 года лишь некоторые дети отмечали, что они начали пользоваться интернетом в возрасте 4-5 лет, то в 2015 году более 80% дошкольников пользуются и уверены, что научились самостоятельно [4].

Родителей беспокоит длительность пребывания ребенка в Интернете, которая по данным исследований постоянно увеличивается – в 2016 г. каждый второй школьник проводил в сети ежедневно более 5 часов. Дети дошкольного возраста также проводят значительное время перед экранами различных электронных устройств [5].

Одной из задач психолога-консультанта – дать родителю адекватную и актуальную информацию о возможных онлайн –рисках, с которыми могут столкнуться дети в Интернете, обсудить стратегию преодоления онлайн-рисков. Выделим основные типы онлайн-рисков и их особенности. Спектр проблем, с которыми имеют дело дети в Сети довольно широк: от поломок программ и устройств до преследований и сексуальных домогательств. В результате исследования, проведенного сотрудниками факультета психологии МГУ, была предложена следующая классификация онлайн-рисков [2].

*Контентные риски* – возникают в процессе использования находящихся в Сети материалов, содержащих противозаконную, неэтичную и вредоносную

информацию. Родителям важно помнить, что контент должен быть зоной их повышенного внимания. *Коммуникационные риски* возникают в процессе общения и межличностного взаимодействия пользователей в Сети. Например, кибербуллинг, незаконные контакты (сексуальные домогательства), знакомства в Сети и последующие встречи с интернет-знакомыми в реальной жизни. *Потребительские риски* возникают в результате злоупотребления в Интернете правами потребителя. *Технические риски* определяются возможностями реализации угроз повреждения программного обеспечения компьютера, хранящейся на нем информации, нарушение ее конфиденциальности или хищения персональной информации посредством вредоносных программ. *Интернет-зависимость* – термин, применяемый для описания непреодолимой тяги к чрезмерному использованию Интернета.

Одной из задач консультирования родителей является повышение родительской компетентности в вопросах обеспечения безопасности ребенка в Интернете. Одна из родительских стратегий - необходимость и возможность родительской *медиации* безопасности детей в Интернете [2]. В настоящее время выделяют пять основных стратегий родительской медиации: 1) активная медиация пользования Интернетом; 2) активная медиация безопасности ребенка в Интернете; 3) ограничивающая медиация; 4) мониторинг; 5) техническое ограничение. Исследователи отмечают, что примерно в половине российских семей родители не обсуждают с детьми правила пользования Интернетом, отпуская освоение киберпространства на самотек. Главной защитой для ребенка всегда остаются доверительные отношения с родителями и другими членами семьи, возможность поделиться своими проблемами и возникающими у ребенка вопросами.

Фундаментальные технологические изменения вынуждают родителей осознать, что защита и воспитание ребенка в цифровом пространстве должны стать неотъемлемой частью воспитания как такового. Родителям необходимо стремиться к повышению своей собственной цифровой компетентности. Очень важно для родителей осознавать степень своей ответственности за обучение



ребенка безопасному пользованию возможностями Интернета. Ребенок должен знать об опасностях, подстерегающих его в цифровом мире так же, как и в мире реальном, понимать необходимость соблюдения гигиены в социальных сетях, защищать частную информацию о себе и своей семье. Сегодня появились новые категории цифровой морали и цифровой этики, задача усвоения их лежит в первую очередь на родителях

От выбранной родителями стратегии воспитания, уровня понимания проблемы зависят многие аспекты жизни детей – как они будут формировать свою идентичность, защищать конфиденциальность личной информации и обеспечивать собственную безопасность, как они будут учиться, развиваться и брать на себя ответственность

#### Литература

- [1] Рейнгольд Г. Умная толпа: новая социальная революция. М., 2006
- [2] Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. «Цифровое поколение России», М., 2018
- [3] Палфри Д., Гассер У. «Дети цифровой эры», М., 2011
- [4] Солдатова Г., Шляпников В. Использование цифровых устройств детьми дошкольного возраста. 2015).
- [5] Солдатова Г., Зотова Е., Лебешева М., Шляпников В. Интернет: возможности, компетентность, безопасность. 2013

*Кунникова Ксения Игоревна*

*Уральский федеральный университет*

*имени первого Президента России Б.Н. Ельцина,*

*г. Екатеринбург*

*k.i.grishina@urfu.ru*

## **ВОСПРИЯТИЕ ЛИЦ У МЛАДЕНЦЕВ С НЕДОНОШЕННОСТЬЮ (ПИЛОТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)**

**Аннотация:** в данной работе оценивалась способность выделять социальные стимулы (лица) среди массива отвлекающих визуальных стимулов у недоношенных младенцев в возрасте 10-ти месяцев. Анализ глазодвигательного поведения проводился при помощи методики айтрекинга. Оценка когнитивного и коммуникативного развития проводилась с использованием «Шкал Бейли». Были выявлены межгрупповые различия по когнитивной субшкале ( $p=0.049$ ) и субшкале рецептивной коммуникации ( $p=0.003$ ). Не было получено достоверных различий в проценте выполненных проб на восприятие лиц.

**Ключевые слова:** недоношенность, нейрокогнитивное развитие, айтрекинг, Шкалы Бейли, восприятие.

Восприятие зрительной информации играет важную роль в когнитивном и коммуникативном развитии младенцев, а также в их социальном научении. Известно, что дети с самого рождения имеют общую тенденцию сосредотачиваться на лицах и стимулах, похожих на лица [1]. За рубежом большое число исследований ориентировано на изучение реакции детей с нормативным и отклоняющимся развитием на социальную информацию, прежде всего, на лица взрослых людей. Так, в работе Telford et al. [2] сообщалось, что у недоношенных младенцев время, затраченное на рассматривание социального содержания стимула, было меньше, чем у

здоровых испытуемых, что свидетельствовало об отсутствии предпочтения социальной информации. Данные, полученные De Schuymer et al. [3] показали, что недоношенные младенцы чаще и на более продолжительное время отводили взгляд при визуальном контакте с родителями, чем их доношенные ровесники. Исследователи объясняли данный феномен замедленным созреванием зрительного произвольного внимания у детей с недоношенностью. Таким образом, можно предположить, что особенности глазодвигательного поведения являются одним из ранних маркеров атипичного когнитивного и коммуникативного развития.

Целью данной работы являлась оценка восприятия лиц и особенностей когнитивного и социально-коммуникативного развития у недоношенных младенцев в возрасте 10 месяцев.

Исследование проводилось на базе Лаборатории мозга и нейрокогнитивного развития УрФУ. В экспериментальную группу были включены 10 недоношенных младенцев, из них 8 мальчиков (средний скорректированный возраст  $10.00 \pm 0.69$  месяцев, срок гестации  $32.4 \pm 2.0$  недель). Все испытуемые были рекрутированы из Перинатального центра детской городской больницы №10, г. Екатеринбург. Контрольную группу составили 13 младенцев, родившихся в срок, из них 6 мальчиков (средний возраст  $10.39 \pm 1.17$  месяцев).

В исследовании применялся айтрекер SMI RED500 - бесконтактная удаленно контролируемая инфракрасная камера, автоматически отслеживающая движение глаз. Восприятие лиц оценивалось в парадигме визуального поиска «pop-out», согласно которой целевой стимул (таргет) обладает сочетанием специфических визуальных характеристик, позволяющих произвольно выделять его среди массива отвлекающих объектов (дистракторов) [4]. При этом предполагается, что механизм поиска опосредован низкоуровневыми областями зрительной коры (зоны V1, V2). Стимульный материал в данной работе представлял собой 8 картинок с изображением пяти

объектов: лицо взрослого (таргет), птица, автомобиль, телефон, зашумленное лицо. Аналогичные стимулы использовались в эксперименте Elsabbagh et al. [5].

В качестве поведенческой методики применялись «Шкалы развития Н. Бейли», 3-е издание, состоящие из пяти субшкал: когнитивное развитие, крупная и мелкая моторика, рецептивная и экспрессивная коммуникация [6].

Статистическая обработка полученных данных проводилась при помощи SPSS Statistics, применялся U-критерий Манна-Уитни для сравнения независимых выборок.

Были выявлены статистически значимые межгрупповые различия по баллам когнитивной субшкалы ( $40.46 \pm 5.09$  у доношенных,  $36.20 \pm 4.59$  у недоношенных,  $p=0.049$ ) и субшкалы рецептивной коммуникации ( $13.69 \pm 1.65$  у доношенных,  $11.00 \pm 1.89$  у недоношенных,  $p=0.003$ ). Вместе с тем не было получено достоверных различий в проценте выполненных проб на восприятие лиц. В контрольной группе была выявлена корреляция между процентом выполненных проб и баллами по когнитивной и рецептивной субшкалам ( $\tau=0.568$ ,  $p=0.009$  и  $\tau=0.596$ ,  $p=0.008$  соответственно).

Таким образом, в данном исследовании нормативно развивающиеся младенцы продемонстрировали более высокий уровень когнитивного и коммуникативного развития в сравнении с недоношенными испытуемыми. При этом данные особенности не оказали влияния на способность выделять лица среди массива дистракторов в 10-ти месячном возрасте. Кроме того, для контрольной группы была установлена взаимосвязь предпочтения социально значимой информации и актуального уровня развития когнитивных и коммуникативных навыков. Отсутствие различий в способности ориентироваться на лица у детей из обеих групп, предположительно, может объясняться низкоуровневой обработкой зрительной информации, отражающей врожденный механизм распознавания лиц [7].

**Литература**

- [1] Дубровинская Н.В. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 144 с.
- [2] Telford E.J. Preterm birth is associated with atypical social orienting in infancy detected using eye tracking / E.J. Telford, S. Fletcher-Watson, K. Gillespie-Smith, R. Pataky, S. Sparrow, I.C. Murray, A. O'Hare, J.P. Boardman // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. – 2016. - Vol. 57, № 3. – P.11-18.
- [3] De Schuymer L. Gaze aversion during social interaction in preterm infants: A function of attention skills? / L. De Schuymer, I. De Groot, A. Desoete, H. Roeyers // *Infant Behavior & Development*. – 2012. - № 35. – P. 129-139.
- [4] Hershler O. At first sight: A high-level pop-out effect for faces / O. Hershler, S. Hochstein // *Vision Research*. – 2005. – № 45. – P. 1707-1724.
- [5] Elsabbagh M. The development of face orienting mechanisms in infants at-risk for autism / M. Elsabbagh, T. Gliga, A. Pickles, K. Hudry, T. Charman, M.H. Johnson // *Behavioural Brain Research*. – 2013. – Vol. 251. – P. 147-154.
- [6] Bayley N. Bayley scales of infant and toddler development, 3rd ed. / N. Bayley // San Antonio, TX Harcourt Assessment Inc. – 2006. – 55 p.
- [7] Muir D.W. Pattern and space perception in young infants / D.W. Muir, D.E. Humphrey, G.K. Humphrey // *Spatial Vision*. – 1994. – Vol. 8, № 1. – P. 141-165.

***Биктимирова Наталья Александровна***

*Башкирская академия государственной службы при главе РБ,*

*г. Уфа*

*psilogos@bk.ru*

***Гильманова Гульнара Харасовна***

*Башкирский государственный аграрный университет,*

*г. Уфа*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ**

**Аннотация:** статья посвящена изучению особенностей формирования толерантности у студентов. Исследовались вопросы понимания студентами понятия «толерантность», самооценки развития толерантности и тенденции толерантного поведения.

**Ключевые слова:** толерантность, студенты, развитие общества, проблемы формирования.

Проблема изучения формирования толерантности у студентов вуза на сегодняшний день является актуальной. Развивается общество, изменяются потребности, растут разногласия. Решать проблему толерантности в обществе необходимо с момента его формирования. Человек, попадая в социальные взаимоотношения, учится в них ориентироваться, формирует собственное мнение и отношение. Сначала семья, затем дошкольные учреждения и школа становятся источниками формирования толерантности человека. Приходя в вуз, студенты уже имеют некую систему толерантности по отношению к окружающему миру. Наше исследование позволило нам проанализировать степень развития толерантности студентов и рассмотреть основные проблемы ее становления. Основными методами нашего исследования были изучение письменных творческих работ студентов третьего курса очной формы обучения исторического факультета педагогического университета города Уфы. В

выборке существуют небольшие различия в гендерном соотношении из 83 участников исследования 58% девушек и 42% юношей. На основе метода контент-анализа мы обработали письменный материал и систематизировали полученную информацию.

Интерпретируя полученные результаты, мы допускаем, что особенности текста не всегда являются следствием именно психологических составляющих, а могут быть обусловлены ситуативно. Работы студентов классифицировались по следующим параметрам. Первый блок это само понимание термина «толерантность». Второй блок это самооценка степени развития толерантности. Третий блок это готовность на толерантное поведение. В каждом из предложенных блоков были определены уровни выраженности исследуемых характеристик.

В первом блоке понимание студентами термина толерантность было на следующих уровнях: полное, с примерами и аргументами у 48%, определение толерантности, сводящиеся к терминам «терпение» и «терпимость» у 30%, остальные 22% понимают толерантность как «жалость», «дозволенность», «неправильность суждений», «эгоизм» и «соглашательство». Второй блок, в котором студенты-историки оценивали степень развития толерантности, показал следующее: 96% испытуемых с уверенностью говорят о собственной работе над развитием толерантности, о том, что достигли уровня принятого в обществе. Изменения в степени собственной толерантности студенты относят причину изменяющегося общества: «Раньше осуждать людей за их вкусы, ориентацию и другое было нормой, а вот положительно относиться ко всем было отклонением. Сейчас все наоборот». 4% выразили сомнение в необходимости развивать толерантность и обозначили трудности, возникающие в процессе ее развития: «Толерантность не должна превращаться в пропаганду определенного образа жизни или модели поведения».

Анализ работ вошедших в третий блок, это готовность на толерантное поведение показал, что все студенты 100% совершали толерантные поступки и планируют совершать их вновь. Во многих работах (87%) прозвучала мысль о

таком пути развития толерантности как «начать с себя». Представим некоторые из высказываний: «Изменить мир возможно, начиная именно с себя и подавая свой пример», «...если начать с себя многое изменится».

Таким образом, формирование толерантности у студентов вуза на сегодняшний день соответствует состоянию общества, в соответствии с его потребностями, развивается в социальных взаимоотношениях, помогает в них ориентироваться, формируя собственное мнение и отношение.



*Томашевич Татьяна Федоровна*

*Белорусский государственный педагогический университет*

*им. М. Танка,*

*г. Минск*

*tanya3072@yandex.ru*

**ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ГРУПП  
КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ ДЕТЕЙ «ПОДГОТОВКА К  
ШКОЛЕ» В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:** в статье акцентируется внимание на проблеме организации работы групп кратковременного пребывания детей в учреждении дошкольного образования. Представленные варианты организации образовательного процесса позволяют ориентироваться в видах, структуре и содержании программно-методического обеспечения образовательного процесса в группах кратковременного пребывания в учреждении дошкольного образования.

**Ключевые слова:** группы кратковременного пребывания детей; подготовка детей к школе; учреждение дошкольного образования; программно-методическое обеспечение образовательного процесса.

Программно-методическое обеспечение образовательного процесса для групп кратковременного пребывания детей в учреждениях дошкольного образования является необходимым для качественной организации и успешного осуществления образовательного процесса в группах кратковременного пребывания с широким введением наглядных материалов, игровых форм, проблемных методов, способствующих комфортному самочувствию, обучению и развитию воспитанников от 1 года до 7 лет.

В дошкольных учреждениях Республики Беларусь функционируют следующие виды групп кратковременного пребывания:

«Материнская школа» (от 1 до 3 лет).

группа вечернего пребывания (от 3 до 5 лет).

группа «Подготовка к школе» (от 5 до 7 лет).

Внедрение программно-методического обеспечения образовательного процесса для групп кратковременного пребывания детей в учреждении дошкольного образования позволяет решить следующие задачи:

- организовать педагогическую поддержку в условиях учреждения дошкольного образования и семьи воспитанникам от 1 года до 7 лет;
- способствовать разностороннему развитию детей, их ранней социализации, позволяющей обеспечить успешную адаптацию ребенка к условиям учреждения дошкольного образования;
- полноценно развивать воспитанников в наиболее благоприятном социальном окружении;
- обеспечить постепенность и индивидуализацию вхождения ребенка в мир других взрослых и сверстников;
- повышать воспитательный потенциал семьи и психолого-педагогическую культуру родителей.

Организация образовательного процесса в группах кратковременного пребывания требует от педагогического работника знания программных задач, умения сопоставлять программные требования с возрастными и индивидуальными особенностями детей, способности правильно распределять внимание, понимать и видеть каждого ребенка и всю группу в целом, обеспечивать развитие воспитанников в соответствии с их возможностями, способностями и особенностями.

Для эффективной организации образовательного процесса с воспитанниками групп кратковременного пребывания педагог должен:

- заботиться об охране и укреплении здоровья каждого ребенка, его полноценном физическом развитии, о создании жизнерадостного настроения;

- осуществлять образовательный процесс и организовывать самостоятельную деятельность детей (игровую, изобразительную, музыкальную и т.д.);

- создавать условия для разнообразной и интересной деятельности и хорошего самочувствия каждого ребенка, знакомить с правилами поведения и взаимоотношений воспитанников между собой и со взрослыми, закреплять имеющиеся знания, расширять кругозор ребенка;

- в процессе занятий организовывать разнообразную деятельность воспитанников всех возрастов, формировать умение действовать в соответствии с полученными от взрослого указаниями, планомерно и последовательно обучать детей новым знаниям и умениям, развивать познавательную активность;

- организовывать взаимодействие воспитанников, соблюдая правила взаимодействия старших детей с младшими.

Главными формами организации образовательного процесса с воспитанниками групп кратковременного пребывания являются игра, занятия, а также, связанные с ними формы активности, предметно-практическая деятельность. Занятия, игра, как основные формы обучения, способствуют организации целенаправленного и систематического обучения, значимого для овладения воспитанниками программных знаний, умений и способов деятельности.

Специфика содержания программно-методического обеспечения образовательного процесса в группах кратковременного пребывания в учреждениях дошкольного образования связана с интегрированным содержанием занятий, отражающих основные позиции разных образовательных областей учебной программы дошкольного образования.

Программно-методическое обеспечение образовательного процесса в группах кратковременного пребывания детей в учреждении дошкольного образования включает учебные наглядные пособия для педагогов по

обеспечению деятельности детей в группах кратковременного пребывания учреждений дошкольного образования.

Рассмотрим подробнее программно-методическое обеспечение образовательного процесса для детей группы «Подготовка к школе». Для детей от 5 до 7 лет — интегрированное содержание занятий образовательных областей «Искусство» («Изобразительная деятельность») и «Элементарные математические представления»; «Развитие речи» и «Ребенок и общество» учебной программы дошкольного образования.

Практическая значимость конспектов занятий для педагогов по обеспечению деятельности детей от 5 до 7 лет (образовательные области «Элементарные математические представления» и «Искусство» («Изобразительная деятельность»)), разработанного автором, заключается в использовании разноуровневых заданий в процессе продуктивного общения детей в группах кратковременного пребывания; формировании представлений о математических характеристиках окружающего мира, опыта самовыражения в изобразительной деятельности и художественном творчестве по следующей тематике: «Часовая мастерская», «Швейное ателье», «Путешествие во времени», «Осенний парк», «Зимний лес», «Цветочная», «В цирке», «Зоопарк».

Практическая значимость конспектов занятий для педагогов по обеспечению деятельности детей от 5 до 7 лет (образовательные области «Развитие речи» и «Ребенок и общество»), разработанного автором, заключается в реализации интеграции за счет объединения (взаимообогащения) осваиваемых представлений (образовательная область «Человек и общество» и «Развитие речи и речевое общение ребенка») на целевом и содержательном уровнях; конструировании форм организации детской деятельности и применения методов и приемов, ориентированных на интегративный подход: «Моя семья», «Моя родословная», «Мой дом», «Мой адрес и номер телефона», «Семейный альбом», «День рождения», «Наши соседи», «Улицы города» и др.

Таким образом, представленный состав содержания программно-методического обеспечения (конспекты занятий по различным темам)

позволяет говорить о нем как об интегрированном средстве, способствующим целостному развитию воспитанника в разных видах деятельности.

*Трегубова Лидия Семеновна*

*Московский городской педагогический университет,*

*г. Москва*

*L.Tregubova*

*Moscow city pedagogical university,*

*Moscow*

**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА  
ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**TRAINING OF THE TEACHER FOR REALIZATION OF THE PRINCIPLE  
OF CONTINUITY IN WORK ON DEVELOPMENT OF THE SPEECH OF  
CHILDREN OF PRESCHOOL AND YOUNGER SCHOOL AGE**

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема подготовки педагога к реализации принципа преемственности в области речевого развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. Определены современные подходы к решению проблемы преемственности между данными образовательными ступенями. Выделены психолого-педагогические условия реализации непрерывного образования, а также методические условия реализации принципа преемственности в процессе языкового и речевого развития обучающихся. В статье раскрывается содержание учебного пособия «Речевой задачник дошкольника», направленного на повышение эффективности совершенствования речевой деятельности дошкольников и младших школьников на основе реализации принципа преемственности.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, принцип преемственности, речевая деятельность, лексический уровень речи, грамматический уровень речи, связная речь.

In article the problem of training of the teacher for realization of the principle of continuity in the field of speech development of children of preschool and younger school age is considered. Modern approaches to a solution of the problem of continuity between these educational steps are defined. Psychology and pedagogical conditions of realization of continuous education and also methodical conditions of realization of the principle of continuity in the course of language and speech development of students are allocated. In article the contents of the manual "Speech Book of Problems by the Preschool Child" directed to increase in efficiency of improvement of speech activity of preschool children and younger school students on the basis of realization of the principle of continuity reveal.

**Keywords:** continuous formation, principle of continuity, speech activity, lexical level of the speech, grammatical level of the speech, coherent speech.

Одной из важных задач современной образовательной системы является обеспечение непрерывности образовательного процесса. Решение этой задачи связано с реализацией принципа преемственности, который повышает эффективность образовательного процесса за счет единства и согласованности содержания, форм и методов, используемых на разных ступенях обучения [5]. При этом на каждой новой ступени обучения педагог должен опираться на те знания и умения, которые были приобретены детьми на предыдущей образовательной ступени, и осуществлять подготовку учащихся к освоению нового материала, к переходу на более высокий уровень развития их интеллектуальных, языковых и речевых способностей. Особую значимость проблема преемственности приобретает в период перехода детей из дошкольного образовательного учреждения в начальную школу.

В едином образовательном пространстве особую значимость приобретает языковое образование, которое предполагает определенный уровень владения языком, сформированность умения решать в различного рода учебных ситуациях практические задачи (грамматические, речевые, коммуникативные и другие), готовность применять знания по языку в условиях речевого общения.

[4]. Важным направлением дошкольного и начального языкового образования является речевое развитие детей. Для того чтобы повысить эффективность совершенствования речевой деятельности младших школьников педагог должен ориентироваться в современных подходах к решению проблемы преемственности между данными ступенями обучения.

В современных исследованиях ученых-психологов (Н.Ф. Виноградова, В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев, Е.Е. Кравцова, Г.А. Цукерман и др.) проблема преемственности рассматривается с позиции развивающего образования. Ученые высказывают мысль о том, что на дошкольной ступени обучения необходимо создавать психологические предпосылки учебной деятельности. В связи с этим рекомендуется особое внимание уделять развитию творческого потенциала дошкольников, в частности, развитию их продуктивного воображения. Такой подход, по мнению ученых, будет способствовать формированию у детей предпосылок умения учиться, созданию психологического фундамента готовности к обучению в начальной школе и окажет положительное влияние на процесс формирования теоретического мышления детей на следующей ступени обучения. В.Т. Кудрявцев считает, что при таком подходе подготовка к школе становится естественной и непринужденной.

В Концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) выделяются следующие основания принципа преемственности: а) значимость («самоценность») каждого возрастного периода; б) обеспечение связи и согласованности всех компонентов учебно-воспитательной работы, которые используются на каждой образовательной ступени; в) соблюдение последовательности и перспективности в отборе и расположении учебного материала, в способах его изучения и осмысления [2, с. 1–2].

Авторами Концепции (Ш.А. Амонашвили, М.М. Безруких, Р.Н. Бунеев, Н.Ф. Виноградова, А.А. Леонтьев, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и другие) определены психолого-педагогические условия реализации непрерывного



образования. К ним относятся: а) использование личностно-ориентированного подхода к процессу обучения, воспитания и развития детей дошкольного и младшего школьного возраста; б) использование педагогических технологий, позволяющих каждому ребенку осуществлять выбор способов учебно-познавательной деятельности, партнера для совместной деятельности и т.п.; в) осуществление педагогической оценки показателей детской успешности на основе сравнения достижений ребенка на данной ступени обучения с его предыдущими достижениями); г) создание образовательной среды, способствующей эмоционально-ценностному, социально-личностному, познавательному, эстетическому развитию ребенка и сохранению его индивидуальности; д) использование в качестве ведущей игровой деятельности как важнейшего фактора в развитии ребенка и его подготовки к учебной деятельности; е) соотношение репродуктивной и исследовательской, творческой деятельности обучающихся [2].

Несомненный интерес, на наш взгляд, представляет позиция А.В. Белошистой. По мнению ученого, формирование у дошкольника готовности к обучению в начальной школе должно осуществляться не на содержательном, а на деятельностном уровне. В связи с этим она считает, что успешной самореализации ребенка будет способствовать личностно-деятельностный подход к его воспитанию и развитию. А.В. Белошистая высказывает мысль о необходимости использования на дошкольной образовательной ступени в качестве ведущей познавательную деятельность, которая является основой формирования у детей познавательной мотивации [1].

Повышению уровня профессионально-методической подготовки педагога будет способствовать соблюдение методических условий реализации принципа преемственности между дошкольным и начальным образованием. Во-первых, в процессе совершенствования речевой деятельности младших школьников педагогу необходимо иметь представление о тенденциях языкового и речевого развития обучающихся с дошкольного возраста по 11 класс. Во-вторых, педагог должен уметь выделять и учитывать те новые

речевые умения, которые учащиеся приобретают на каждом последующем этапе обучения. В-третьих, на каждом этапе обучения особое внимание необходимо уделять пропедевтической работе, направленной на развитие всех уровней речи обучающихся (произносительного, лексического, грамматического и уровня связной речи). В-четвертых, важно осуществлять систематизацию и обобщение полученных учащимися на предыдущих этапах обучения знаний и умений. По мнению М.Р. Львова, одним из важных условий преемственности является долгосрочное планирование работы, умение организовывать учебно-познавательную деятельность учащихся с учетом далекой перспективы. При этом ученый отмечает, что преемственность должна соблюдаться с учетом возрастных возможностей учащихся, без их перегрузки [3, с. 152].

Обозначенные выше условия и направления реализации принципа преемственности дошкольного и начального образования находят отражение в учебном пособии «Речевой задачник дошкольника» (авторы Л.С.Трегубова, Л.В.Хаймович, Л.В.Ассуирова), который предназначен для подготовки педагога к организации работы, направленной на совершенствование речевой деятельности дошкольников и младших школьников период обучения грамоте.

В качестве важной задачи авторами выдвигается задача развития говорения и слушания как видов речевой деятельности. Для того чтобы дети научились слушанию, в пособии предлагаются задания, которые обеспечивают активность обучающихся: игры со словом и сочетанием слов, прослушивание текстов и ответы на вопросы по их содержанию, просмотр мультфильмов и их обсуждение, совместная деятельность с родителями по созданию текстов на определенные темы и другие.

Обучение детей говорению как виду речевой деятельности предполагает решение творческих речевых задач, направленных на создание детьми собственных высказываний. Важной единицей обучения, источником интеллектуального, эстетического и культурного развития личности ребенка является текст. В процессе работы над текстом необходимо научить детей

внимательно прослушивать и осмысливать услышанный текст, а также отвечать на вопросы, позволяющие понять авторский замысел, создавать высказывание, обосновывать собственную точку зрения, активно осваивать при ответе на вопросы лексику русского языка, а также разнообразные синтаксические конструкции [6].

В пособии реализована идея максимального приближения дидактического материала к условиям речевого общения, к естественной речевой практике. С этой целью используются современные личностно-ориентированные технологии: технология учебного сотрудничества, игровая технология, технология риторизации, которые позволяют детям приобрести коммуникативный опыт общения в жизненно важных ситуациях.

Развитию положительной мотивации и познавательного интереса к практическому освоению закономерностей русского языка способствуют задания таких рубрик, как «Это интересно!», «Мир вокруг нас», «Тайна слова», «С улыбкой», «Народная мудрость», «Внимание: мультфильм!». Процесс речевого развития дошкольников и младших школьников предполагает активное участие в нем родителей. С этой целью в пособие включены задания под рубрикой «Вместе с семьей». Ребенок вместе со взрослыми может обсуждать различные коммуникативные ситуации, учить стихотворения, решать речевые задачи, выполнять задания в паре, принимать участие в игровой деятельности.

Структура и содержание учебного пособия определяется прежде всего тематическим принципом, который предполагает организацию работы, направленной на развитие речи ребенка в соответствии с единой темой. Основным критерием при отборе учебного материала в рамках каждой темы является востребованность языковых единиц в процессе общения. Данный принцип обеспечивает включение в процесс языкового образования дошкольников и младших школьников культурологического компонента, способствует духовно-нравственному и гражданскому воспитанию детей. В пособии представлены следующие темы: «Моя семья», «Великая Россия»,

«Родная природа», «Крепкая дружба», «Волшебная музыка», «Увлекательный спорт», «Любимые игрушки».

Внутри каждой темы материал систематизирован по следующим разделам: «Мир звуков», «Мир слов», «Мир предложений», «Мир текстов». Таким образом, система заданий в рамках каждой темы позволяет организовать работу над произносительным, лексическим, грамматическим уровнями языка, уровнем связной речи, а также помочь взрослым сформировать у детей понимание того, какую роль играет в нашей жизни общение.

Рассмотрим систему совершенствования речевой деятельности детей дошкольного возраста и первоклассников на примере темы «Родная природа». Процесс языкового образования дошкольников и младших школьников предполагает формирование их произносительной культуры. С этой целью в разделе «Мир звуков» представлены задания, направленные на отработку техники речи, дикции, ознакомление с орфоэпическими нормами русского литературного языка. Особое внимание уделяется работе над отдельными звуками и сочетаниями звуков, при произнесении которых у дошкольников и младших школьников возникают определенные трудности.

В процессе формирования произносительной культуры дошкольников и первоклассников особое внимание уделяется работе над интонацией, которая оказывает положительное влияние на освоение детьми основ культуры устного общения, а также способствует формированию полноценных навыков выразительного чтения. Для того чтобы повысить эффективность развития интонационных умений детей дошкольного и младшего школьного возраста задания сопровождаются речевыми ситуациями, которые помогают им осознать смысл эмоционально окрашенных предложений и произнести их с правильной интонацией. Например:

### **Задание 1. Произносим скороговорки**

Послушай скороговорку. Произнеси скороговорку медленно. Произнеси скороговорку в умеренном темпе, а затем быстро. Выделяй голосом звук [ж] в словах.

*Жук, над лужею жужжа,  
Ждал до ужина ежа.*

Представь себе, что жук подружился с ежом и решил с ним встретиться. Однако ему очень долго пришлось ждать ежа. И жук очень рассердился на него. Произнеси скороговорку с интонацией, выражающей сильное недовольство.

### **Задание 2. Народная мудрость!**

Речь каждого человека должна быть выразительной. Чтобы речь была выразительной, нужно уметь соблюдать интонацию. Прочитай пословицу. Как ты понимаешь ее смысл? Прочитай пословицу столько раз, сколько в ней слов. Выделяй голосом при чтении по порядку каждое слово.

*Землю уважай, она дает урожай.*

*Землю уважай, она дает урожай.*

*Землю уважай, она дает урожай.*

*Землю уважай, она **дает** урожай.*

*Землю уважай, она **дает** урожай.*

Запомни эту пословицу.

Процесс речевого развития предполагает усвоение детьми многообразия и богатства лексики русского языка. На развитие лексического уровня речи детей дошкольного и младшего школьного возраста направлено содержание раздела «Мир слов». В данном разделе представлены задания, которые предполагают знакомство с лексическим значением слов. Ряд заданий сопровождаются рубрикой «Тайна слова», которая позволяет познакомить детей с этимологией слов. Например:

**Задание 3.** Послушай стихотворение. Какое слово используется в этом стихотворении для названия дороги с рядами деревьев, посаженных по обеим её сторонам?

*Нам гулять с тобой не жарко*

*По аллеям в детском парке.*

*Тут и свежесть, и прохлада —*

*Лучше места и не надо. ( И. Агеева)*

Послушай объяснение о появлении в русском языке слова *аллея*.

Слово *аллея* пришло в русский язык из французского. Французское *алле* — «проход, дорога», *аллер* — «идти».

При решении речевых задач происходит практическое ознакомление детей с явлением многозначности, с переносным значением слов, фразеологизмами, синонимическими и антонимическими возможностями русского языка. С этой целью предлагаются задания такого характера:

#### **Задание 4. Загадка слова**

Послушай предложения. Какое слово повторяется в каждом предложении?

*Земля вращается вокруг Солнца.*

*Земля уже присыпана листвою.*

*Русская земля богата талантами.*

Объясни, в каком значении слово *земля* употребляется в каждом предложении?

Слова для справок: *страна, государство; планета; почва, верхний слой земной коры нашей планеты.*

Как ты думаешь, сколько значений может иметь слово *земля*?

Назови значения слова *земля* еще раз.

Выскажи свое мнение о том, какими талантами богата русская земля.

Для того чтобы активизировать словарь дошкольников и младших школьников лексикой русского языка, целесообразно использовать задания следующего характера:

#### **Задание 5. Учимся анализировать**

Послушайте отрывок из стихотворения Е. Авдиенко. О каком времени года говорится в этом тексте?

*Злой осенний ветерок*

*У куста сорвал листок.*

*Долго с листиком вертелся,*

*Над деревьями кружил,*

*А потом мне на колени*

*Желтый листик положил.* ( Е. Авдиенко)

Какие слова использует автор для описания осени?

Составьте словарик «осенних» слов.

[Каждая группа детей получает иллюстрацию с изображением картин осенней природы.]

Работая в группе, подберите 6 слов об осени к данной иллюстрации.

Один из детей в группе руководит действиями других. Кто-то из детей в группе подбирает 2 слова, которые обозначают предметы, явления природы. Другой подбирает 2 слова, которые обозначают признаки. Следующий – 2 слова, которые обозначают действия. Если возникают трудности, помогайте друг другу.

Составьте предложение об осени с этими словами. Произнесите предложение об осени, которое вы составили в группе

В системе речевого развития дошкольников и младших школьников особую значимость имеет работа, направленная на развитие их грамматического строя речи. С этой целью в разделе «Мир предложений» предлагаются задания, способствующие формированию представления детей о языковых средствах, которые используются для создания высказывания, их умений правильно и точно использовать в речи разнообразные синтаксические конструкции в соответствии с ситуацией общения. Так, для того чтобы научить дошкольников и первоклассников, конструировать предложения на основе усвоенных синтаксических закономерностей, действующих в русском языке, предлагается задание, которое предполагают составление предложений из разрозненных слов.

### **Задание 6. Собираем пазлы**

Составьте предложения из данных слов-пазлов.

*Место, это, для лес, прекрасное, для отдыха.*

*Природы, чудо, лес, огромное, это.*

*Много, ягод, и, можно, в лесу, грибов, найти.*

[Каждая группа детей получает слова-пазлы для составления предложения.]

Работая в группе, соедините слова-пазлы по смыслу. Соблюдайте правильный порядок слов в предложении.

Произнесите предложение, которое вы составили. О чем говорится в этом предложении?

С целью формирования умения строить синтаксические конструкции заданного типа используются задания следующего характера;

### **Задание 7. Учимся сравнивать**

Часто в нашей речи мы используем сравнения. Например: *Солнце как огненный шар.*

Послушай начало сравнения. Закончи каждое сравнение подходящим по смыслу словом – названием животного.

*Голодный как ...*

*Хитрый как...*

*Трусливый как ...*

*Немой как ...*

*Болтливый как ...*

Расскажи, в какой ситуации используется в речи каждое сравнение.

Для того чтобы научить детей составлять значительные по объему предложения, а также устанавливать связи между словами в составе синтаксических конструкций, предлагаются задания на ступенчатое распространение данного простого предложения с помощью вопросов. Выполнение такого рода задания сопровождается подробной инструкцией.

### **Задание 8. Учимся распространять предложение**

Послушай предложение.

*Снежинки кружатся.*

Подбери и вставь в это предложение подходящие по смыслу другие слова, то есть распусти это предложение. Правильно и точно подобрать слова в предложение тебе помогут следующие вопросы:



Где кружатся снежинки?

Какие снежинки кружатся в воздухе?

Как кружатся белые пушистые снежинки в воздухе?

Отвечая на каждый вопрос, ты добавляешь в предложение по одному слову. У тебя должно получиться предложение из пяти слов.

На основе накопленного детьми лексического материала, освоенных грамматических норм осуществляется формирование умения составлять развернутое монологическое высказывание. Эта задача решается при выполнении заданий из раздела «Мир текстов». Приведем пример задания, предполагающего обучение составлению текста в рамках темы «Родная природа».

### **Задание 9. Это интересно!**

Послушай текст.

*Кто какие гнезда вьет?*

*Гнездо дикой утки похоже на слоеный пирог. Дрозд построил себе из травки ковшик. Стриж выбрал для жилья крутой берег.*

Знаешь ли ты, кто из птиц не строит себе гнезд? Вместе с родителями найди информацию о том, где и как строит себе гнездо ласточка. Расскажи об этом своим друзьям и ребятам в группе.

Таким образом, использование учебного пособия «Речевой задачник дошкольника» поможет педагогу сформировать у дошкольников предпосылки для успешного обучения в школе и повысить эффективность работы, направленной на совершенствование речевой деятельности младших школьников в период обучения грамоте.

### **Литература**

[1] Белошистая А.В. Современное понимание реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования // Начальная школа: плюс – минус. 2002. № 2. С. 2–3.

[2] Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) / Под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Издательство Гном, 2004. – 32 с.

[3] Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка. – М.:

Просвещение, 1999. – 240 с.

[4] Развивающее языковое образование в современной начальной школе: пособие для студ. факультетов нач. образования и учителей нач. классов / Т.Г.Рамзаева, Л.В. Савельева, Е.А.Гогун и др.; Под науч. ред. Т.Г. Рамзаевой. СПб.: Специальная литература, 2009. 222с.

[5] *Трегубова Л.С., Коновалова Е.В.* Вопросы преемственности дошкольного и начального образования: исторический аспект // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Педагогика и психология. 2012. № 4 (22). С. 108-116.

[6] *Трегубова Л.С.* Речевой задачник дошкольника / Л.С.Трегубова, Л.В. Хаймович, Л.В. Ассуирова. Ростов н/Д: Феникс, 2019. 157 с.

### References

[1] *Beloshistaya A.V.* Sovremennoe ponimanie realizacii preemstvennosti mezhdu doshkol'nyim i nachal'nyim zven'yami sistemy obrazovaniya // Nachal'naya shkola: plus – minus. 2002. № 2. S. 2–3.

[2] *Koncepciya sodержaniya nepreryvnogo obrazovaniya (doshkol'noe i nachal'noe zveno) / Pod red. N.F. Vinogradovoj. – M.: Izdatel'stvo Gnom, 2004. – 32 s.*

[3] *L'vov M.R.* Slovar'-spravochnik po metodike prepodavaniya russkogo yazyka. – M.: Prosveshchenie, 1999. – 240 s.

[4] *Razvivayushchee yazykovoe obrazovanie v sovremennoj nachal'noj shkole: posobie dlya stud. fakul'tetov nach. obrazovaniya i uchitelej nach. klassov / T.G.Ramzaeva, L.V. Savel'eva, E.A.Gogun i dr.; Pod nauch. red. T.G. Ramzaevoj. SPb.: Special'naya literatura, 2009. 222s.*

[5] *Tregubova L.S., Konovalova E.V.* Voprosy preemstvennosti doshkol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya: istoricheskij aspekt // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: «Pedagogika i psihologiya. 2012. № 4 (22). S. 108-116.

[6] *Tregubova L.S.* Rechevoj zadachnik doshkol'nika / L.S.Tregubova, L.V. Hajmovich, L.V. Assuirova. Rostov n/D: Feniks, 2019. 157 s.

**Филимонов Леонид Сергеевич**

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А. И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

*filimonovleonid1996@gmail.com*

## **ФЕЛИКСОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ**

**Аннотация:** данная статья посвящена социальной креативности подростков через призму феликсологического подхода. Рассмотрены наиболее популярные методологические подходы известных исследователей социальной креативности. Приведено сравнение моделей структуры социальной креативности и счастья. Приведено обоснование применения феликсологического подхода в исследовании социальной креативности подростков.

**Ключевые слова:** социальная креативность подростков, методологический подход, счастье, феликсология, феликсологический подход.

*Мы имеем в виду счастье, соответствующее  
предназначению человека в его социальной среде,  
которую мы пытаемся преобразовать.*

*Это счастье исполнено мудрости и гармонии,  
в нем воплощается истинно гуманистическая мораль,  
соответствующая реалиям нашей жизни.*

**С. Френе**

Социальная креативность является одной из наиболее интересных и актуальных проблем современного мира. Данная область отражает тенденции развития мировых отношений, заключающиеся в глобализации и коллаборации

общества. Человечество стремится к интеграции и творческому взаимодействию во многих сферах жизни. Люди, отличающиеся высоким уровнем социальной креативности, необходимы нашему обществу для формирования пространства сотворчества.

Самый подходящий возраст для развития социальной креативности является подростковый (12-15 лет), в котором происходит становление личности и выстраивание социальных отношений. Именно подросткам становится важно познать себя и зарекомендовать себя в социуме. Это можно сделать через коллективную социально полезную деятельность, которая будет способствовать преобразованию и созиданию окружающей среды. Таким образом, в подростковом возрасте раскрывается сущность социальной креативности как *«интегральной способности к восприятию, преобразованию и созиданию социальной среды и себя в современном мире»* [Барышева, с. 81]

Рассмотрим, как подходят учёные к исследованию социальной креативности с точки зрения методологического подхода. Обратимся к диссертационным работам **А.А. Попель, Е.Ю. Чичук, А.К. Черниковой**. Анализ подхода поможет нам определить действительные проблемы и способы их решения, проанализировать наиболее важные компоненты структуры социальной креативности.

**А.А. Попель** применяет *системно-деятельностный подход*, в котором через процесс профессиональной подготовки происходит системное развитие свойств и способностей, составляющих творческий и коммуникативный потенциал личности, формирование целостной личности в совокупности мотивационных, интеллектуальных, волевых и ценностно-смысловых характеристик [2]. Данный подход обеспечивает процесс познания и развития образования в системной целостности, во всём многообразии присущих ему связей и зависимостей.

**А.К. Черникова** солидаризируется с А. А. Попелем и также выбирает *системно-деятельностный подход*, который раскрывается через применение проектных технологий. Создана авторская программа «Изменяемся мы –

изменяется мир», целью которой является развитие социальной креативности подростков в единстве структурных элементов. Данная программа позволяет связанным расширить диапазон социальных контактов и приобрести коммуникативную компетентность в сотворческой деятельности, сформировать мотивацию [3].

**Е.Ю. Чичук** является приверженцем *лично-ориентированного подхода*, где на первый план выходят такие категории, как уровень самоактуализации, мотивации достижений, предпочтение личностью отдельных ценностей и сфер активности, гуманистическая направленность личности [4]. В целом, социальная креативность у данного автора тесно связана с личностными характеристиками, входит в структуру личности, как один из её компонентов. Человек есть высшая ценность в таком подходе.

Нами видится перспективным применение феликсологического (по-другому «счастье-ориентированного») подхода в развитии социальной креативности подростков. Это доказывает ряд факторов, объединяющих социальную креативность и счастье. Постараемся проследить и доказать эту взаимосвязь.

Проведём параллель, через анализ этимологического значения счастья. Славянские языки трактуют данное понятие, как «*совместное участие*». В церковнославянском означает «*причастность*». В словаре В. И. Даля «*со-частье*», «*часть*». В словаре С. И. Ожегова встречаем близость понятия к созиданию [5, с. 40-41]. Представленные этимологические значения ярко иллюстрируют понимание социальной креативности, как способности к созиданию, преобразования общества, совместной творческой активности. В этом прослеживается один вектор выбранного нами определения социальной креативности, направленный на общество.

Также мы находим подтверждения и присутствия второго вектора (самотворчество) в трактовках счастья. Разные словари сходятся в том, что счастье заключается во внутреннем чувстве удовлетворённостью жизнью, которое происходит от осознанности полноты своего бытия, осуществления

целей и желаний. Это можно отнести к явлению созидания себя в окружающей мире.

В латинском языке мы находим слово «*felix*», которое переводится как несущий или приносящий счастье. В нём словно заложен призыв социального креативного человека, который своей миссией считает сделать счастливыми других людей, принести в их жизнь счастье. В дальнейшем будем придерживаться латинской трактовки счастья, что отражается в науке «*феликсологии воспитания*» – научно-педагогического направления теоретической мысли педагога, разрабатывающей содержательную характеристику воспитания, которая обеспечивает способность ребёнка жить счастливо на земле [6, с. 5]. Данное определение доказывает мысль А. С. Макаренко о том, что «научить человека быть счастливым нельзя, а воспитать счастливым можно».

Феликсологический подход известен в применении в российском образовании с 2004 года, когда вышла работа Н. Е. Щурковой «Воспитание счастьем». Именно в нём счастье признали педагогической проблемой. Ещё одним важным для нас тезисом в работе Н. Е. Щурковой стал следующий: «феликсологический мотив человеческого творчества и личностного совершенствования – центральный мотив активности личности» [7, с. 6].

Ссылаясь на учение о феликсологии воспитания, мы можем применить феликсологический подход в развитии социальной креативности подростков. Докажем данное предположение в сравнительном анализе социально-креативных компонентов и феликсологических компонентов.

В пособии «Феликсология воспитания» Н. Е. Щурковой представлено 5 компонентов счастья: *острое ощущение жизни здесь и сейчас; осознание свободы; процесс общения; созидательная деятельность (творчество); творческое отношение к жизни, самосозидание* [8].

Майкл Аргайл в «Психологии счастья» выделяет следующий список компонентов: *ключевая роль эмоциональной составляющей; принятие себя;*

*позитивные отношения с другими; независимость; контроль над обстоятельствами; наличие цели в жизни; личностный рост* [9]

Майк Викинг в книге «Lykke. В поисках секретов самых счастливых людей» приводит свою модель счастья: *социальная поддержка; свобода; здоровье; благосостояние; доверие; доброта (волонтерство); работа* [10].

Ш. А. Амонашвили выделяет похожие компоненты: *принятие реальности; благополучные отношения с близкими; смысл жизни; связь с мировым счастьем (жизнь в обществе)* [11].

В структуру модели социальной креативности входят 6 элементов: мотивационный, экзистенциальный, коммуникативный, интеллектуальный, эмоциональный и поведенческий. Проводя аналогии между структурными элементами социальной креативности и феликсологическими компонентами, можем сделать ряд выводов: в каждом компоненте присутствует экзистенции (ощущение жизни здесь и сейчас, принятие себя, принятие реальности, осознание смысла жизни, наличие цели в жизни), что соответствует экзистенциальному элементу; эмоциональная составляющая (ключевая роль эмоций, доверие) соотносится с эмоциональным элементом; различные виды общения (позитивные отношения с другими, социальная поддержка, благополучные отношения с близкими) встраиваются в коммуникативный элемент; компоненты саморазвития (личностный рост, самосозидание) объединяются в мотивационном элементе. Такие феликсологические компоненты, как свобода, независимость, созидательная деятельность, творческое отношение к жизни являются одними из ключевых креативных характеристик.

Феликсология и психология креативности имеют взаимное влияние друг на друга, работая в одном направлении – преобразовании жизни человека и общества. Мы снова находим этому доказательство в исследовании Н. Е. Щурковой: «счастье является продуктом социальной жизни и предполагает проживание счастья отдельным человеком в контексте социальных связей с другими людьми» [12, с. 9]. Таким образом, мы можем применить

феликсологический подход в развитии социальной креативности подростков, который будет способствовать формированию позитивной картины мира, созиданию социума и личности.

### Литература

- [1] Барышева Т. А. Психология развития креативности: теория, диагностика, технологии. Монография / Т. А. Барышева. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2016. – 316 с.
- [2] Попель А. А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2005.
- [3] Черникова А. К. Проектные технологии развития социальной креативности подростков: автореферат магистерской диссертации. СПб, 2015.
- [4] Чичук Е. Ю. Побудительные основания социальной креативности личности (на материале социономических профессий): дисс. канд. психол. наук. - Краснодар, 2006.
- [5] Михайловский А. Этимология счастья // Журнал современной философии «Сократ». – 2012. – №4.
- [6] Щуркова, Н.Е. Воспитание счастьем, счастье воспитания: Педагогическая технология воспитания счастливого человека в школе (Феликсология воспитания : как воспитывать счастливого) / Н.Е. Щуркова, Е.П. Павлова. – М. : Пед. поиск, 2004.
- [7] Щуркова, Н. Е., там же.
- [8] Щуркова, Н. Е., там же.
- [9] Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2003. — 271 с.
- [10] Викинг М. Лykke. В поисках секретов самых счастливых людей / М. Викинг. Изд. Азбука-Аттикус. Коллибри., 2017
- [11] Амонашвили Ш. А. Семинар «Слагаемые счастья». Спб, 13-14.10.2018
- [12] Щуркова, Н. Е., там же.



*Фролова Наталья Викторовна*

*МДОУ детский сад №26 комбинированного вида,*

*г. Орехово-Зуево Московской области*

*frolovas2013@yandex.ru*

## **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация:** в статье обоснована актуальность проблемы применения информационно-коммуникационных технологий в воспитательной работе по формированию представлений о здоровом образе жизни у детей дошкольного возраста, описано содержание этапов опытно-экспериментальной работы по апробации модели формирования представлений у детей дошкольного образа жизни с применением информационно-коммуникационных технологий.

**Ключевые слова:** здоровье, здоровый образ жизни, здоровьесбережение, дошкольный возраст, дошкольная организация, информационно-коммуникационные технологии, физическая культура, физическое воспитание.

Актуальность выбора темы обусловлена положениями российского законодательства, уровня образования детей дошкольного возраста. В частности, в законе «Об образовании в Российской Федерации» указывается, что образовательный процесс должен соответствовать современным требованиям, которые ориентируют педагогов на развивающее обучение, диктуют необходимость использования новых технологий. Поэтому дошкольная образовательная организация «как носитель культуры и знаний также не может оставаться в стороне» полноценного развития дошкольника [закон].

В соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании в РФ» дошкольная образовательная организация - это первое образовательное звено

общественного воспитания детей дошкольного возраста. Именно здесь происходит становление творческой личности, ее психического, духовного, физического и социального здоровья, поэтому обучение дошкольников должно соответствовать духу времени.

У подрастающего поколения не сформирована устойчивая мотивация на здоровый образ жизни, и нет ясного понимания, как следует заботиться о своем здоровье. Дети дошкольного возраста не всегда могут противостоять влиянию, зачастую негативному, со стороны окружающей среды. Развитие информационных технологий, ускорение также повышают требования к физической и психической выносливости детей, их адаптационным способностям [2,3,4].

В последнее время наблюдается значительное повышение интереса к традиционному народному опыту сохранения и укрепления здоровья. Среди комплексных систем формирования и поддержания здорового образа жизни особое место занимают восточные системы оздоровления. Это связано с многовековым опытом их применения, системностью подхода к вопросу сохранения здоровья и соблюдения здорового образа жизни, а так же с достаточной разработанностью в практическом и теоретическом плане относительно традиционных систем оздоровления в рамках других культур. Интерес также стимулируется фактором моды, которая во многом поддерживается большим количеством рекламной и популяризирующей печатной, кино- и видеопродукции.

Анализируя вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что формирование здорового образа жизни является важной составляющей демографической, здоровьесберегающей, социально-экономической политики Российской Федерации. Формирование ориентации учащихся на здоровый образ жизни является сегодня одной из ведущих задач развития страны, что свидетельствует об актуальности темы нашего исследования. Следует отметить, что в современных условиях требования общества образованию резко возросли, в том числе и в вопросе сохранения здоровья и соблюдения детьми

здорового образа жизни. Это обусловило возникновение потребности у педагогов в специальных программах и методиках формирования у детей дошкольного возраста ориентации на здоровый образ жизни. Однако исследования по данной проблеме в основном имеют отношение к сфере дошкольной образовательной организации, оставляя вне поля зрения процесс формирования ориентации детей на здоровый образ жизни с применением информационно-коммуникационных технологий.

В отечественной науке вопросы охраны здоровья рассматривались с точки зрения формирования здорового образа жизни (В.М. Бехтерев, К.В. Динейки, А.А. Гройсан), физического воспитания (М.В. Ломоносов, А.Н. Радищев), влияния окружающей среды (С.А. Апаев, С.П. Боткин, Н.К. Добролюбов, П.Ф. Лесгафт, Н.И. Пирогов, И.М. Сеченов), создания воспитывающей среды (М.А. Антропова, А.А. Гджанский, И.Т. Назаров), адаптационных механизмов человеческого организма (И.Л. Баумгольц, М. Бронт), гигиены (О.Э. Вернер, А.А. Жаров, Н.А. Матвеева, И.И. Мильман). В настоящее время психологи, педагоги и валеологи рассматривают формирование здорового образа жизни с позиции формирования его элементов (Ю.А. Андреев, Г.Л. Апанасенко, К. Байер, И. Бакулина, Г.Л. Билич, Е.А. Ботоева, И.И. Брехман, Э.Н. Вайнер, С.Н. Варламова, Ю.Н. Дрешер, Л.Б. Дыхан, В.И. Дубровский, В.В. Марков, Г.С. Никифоров, В.П. Петленко, С.В. Попов, Л.А. Попова, С.П. Притуляк, И.И. Соковня-Семенова, Е.В. Сунгурова, Л.Г. Татарникова, С.С. Халетова, Б.Н. Чумаков).

Формирование ориентации детей на здоровый образ жизни в педагогической литературе рассматривается в существенной мере в рамках физкультурно-спортивного направления. При этом в дошкольных образовательных организациях практически реализуются мероприятия, направленные на формирование ориентации детей на здоровый образ жизни.

Отсюда возникают противоречия между недостаточной разработанностью данной проблемы в теоретическом и практическом плане и необходимостью определения педагогических условий формирования

ориентации на здоровый образ жизни у детей дошкольного возраста с применением информационно-коммуникационных технологий.

В этой связи можно сформулировать следующие задачи исследования данной проблематики:

1. Обосновать суть проблемы формирования представлений о здоровом образе жизни у детей дошкольного возраста с использованием информационно-коммуникационных технологий;

2. Разработать критерии, показатели и уровни сформированности представлений о здоровом образе жизни у детей дошкольного возраста с использованием информационно-коммуникационных технологий;

3. Выявить и теоретически обосновать совокупность педагогических условий, обеспечивающих процесс формирования представлений о здоровом образе жизни у детей дошкольного возраста с использованием информационно-коммуникационных технологий.

4. Разработать структурно-функциональную модель формирования представлений о здоровом образе жизни у детей дошкольного возраста с использованием информационно-коммуникационных технологий

В ходе теоретического анализа проблемы уточнено содержание понятий «здоровый образ жизни» как определенного типа жизнедеятельности человека, включающего такие виды деятельности, особенности общения, склад мышления и поведение в повседневной жизни, которые обеспечивают сохранение и укрепление здоровья; «ориентация на здоровый образ жизни» как совокупности действий субъекта, направленных на анализ своего образа жизни и планирование дальнейшего поведения с целью реализации здорового образа жизни»:

– в рамках структурно-функциональной модели теоретически обоснованы цель, содержание, формы и методы, необходимые и достаточные для успешного формирования представлений у детей дошкольного образа жизни с применением информационно-коммуникационных технологий;

– установлены педагогические условия, способствующие успешному формированию представлений у детей дошкольного образа жизни с применением информационно-коммуникационных технологий:

1) разработка и реализация структурно-функциональной модели формирования представлений у детей дошкольного образа жизни с применением информационно-коммуникационных технологий;

2) учет воспитательных и дидактических возможностей содержания, форм, методов и средств образовательного процесса;

3) создание благоприятного социально-психологического климата.

На базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №26 комбинированного вида», городского округа Орехово-Зуево, Московской области, и Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 417» (Дошкольное и начальный корпус Прогимназия № 1642, Дошкольный корпус детский сад № 1945, Дошкольный корпус детский сад № 1950, Дошкольный корпус детский сад № 1498) с 2014г. по 2017г. было проведено экспериментальное исследование по апробации модели формирования представлений у детей дошкольного образа жизни с применением информационно-коммуникационных технологий [3].

#### **Первый этап - поисково-теоретический (2014-2015 г.г.):**

было изучено современное состояние проблемы использования ИКТ в дошкольной образовательной организации, осуществлен гносеологический анализ научной и методической литературы, накоплен эмпирический материал на основе обобщения практического опыта. В результате были определены исходные данные исследования, его предмет, гипотеза, методология и методы, понятийный аппарат.

#### **Второй этап - опытно-экспериментальный (2015-2016 г.г.):**

разрабатывался план исследовательской деятельности. Осуществлялось экспериментальное моделирование инновационного образовательного процесса, разрабатывалась и внедрялась структурно-содержательная модель воспитательно-образовательной работы в дошкольной образовательной

организации с использованием информационно-коммуникационных технологий.

**Третий этап - обобщающий (2016-2017 г.г.):** обобщались результаты исследовательской работы, формулировались основные выводы исследования, разрабатывались практические рекомендации и их внедрение в образовательный процесс дошкольной образовательной организации. Выявлялись педагогические условия эффективной реализации разработанной модели формирования представлений у детей дошкольного образа жизни с применением информационно-коммуникационных технологий. Проводилась заключительная диагностика.

Результатом проведенного исследования явились:

1. Разработаны критерии, показатели и уровни сформированности представлений о здоровом образе жизни у детей дошкольного возраста с использованием информационно-коммуникационных технологий.

2. Выявлено и теоретически обосновано совокупность педагогических условий, обеспечивающих процесс формирования представлений о здоровом образе жизни у детей дошкольного возраста с использованием информационно-коммуникационных технологий.

3. Сформулирована совокупность педагогических условий, обеспечивающих процесс формирования представлений о здоровом образе жизни у детей дошкольного возраста с использованием информационно-коммуникационных технологий.

### Литература

[1] Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) / КонсультантПлюс. [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)

[2] Аверин С.А., Барина П.А. Информационно-коммуникативная среда в современной дошкольной организации: преемственность, доступность, безопасность//Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2014. № 7.С. 50-53.

[3] Ходакова Н.П., Нильсон Т.А. ИКТ в образовательном учреждении. // Дошкольное образование – развивающее и развивающееся. 2014. №1. С. 84-88.

[4] Ходакова Н.П. Роль информационных технологий в организации предметно-пространственной среды образовательного учреждения // Психолого-педагогический журнал

Гаудеамус. 2013. № 2 (22). С. 36-38.

[5] Ходакова Н.П., Фролова Н.В. Моделирование воспитательно-образовательной работы в дошкольном учреждении с использованием информационно-коммуникационных технологий как компонентов здоровьесберегающей среды.// Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 16-22.

**Чеботаревский Борис Дмитриевич**

*Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова,*

*г. Могилев*

***chabor1950@yandex.by***

**Романович Людмила Александровна**

*Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова,*

*г. Могилев*

***L\_Ramanovich@mail.ru***

## **ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЩЕСТВО И ДЕМАТЕМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:** анализируются проблемы снижения качества математического образования в современном обществе и предлагаются подходы к совершенствованию первичного освоения математики с учетом возможностей информационных технологий.

**Ключевые слова:** математическое образование, информационное общество.

В последние десятилетия наблюдается снижение качества математического образования, которое проявляется в общем снижении уровня математической культуры учащихся, культуры мышления, уровня владения учебным материалом. Такое состояние наблюдается не только в Беларуси, но и в России, Казахстане, Польше и других странах. [1-3].

Для определения путей улучшения состояния математического образования необходимо понять причины складывающихся негативных тенденций. Одной из важнейших характеристик современного информационного общества является динамизм, в то же время систему образования характеризует большая степень инертности, вследствие чего система образования не реагирует или реагирует с большим опозданием на



происходящие в обществе изменения. Требуется оценить влияние информатизации на содержание, методы и средства обучения, на процессы взаимодействия между учеником и учителем, между учениками, учениками и средствами обучения. Требуется также осмыслить роль управленческих структур в деле минимизации возникающих негативных тенденций.

Зачастую при организации образования популярной является ориентация на то, что в информационном обществе основные проблемы будут решаться с помощью информационно-компьютерных технологий (ИКТ). Подобные установки приводят к снижению роли учителя, авторитета математического образования, дискредитации таких фундаментальных его качеств как доказательность и эвристичность. Увеличение доли вычислений с помощью компьютера уводит от действий по анализу ситуаций, выдвижению гипотез, их проверке соотношению получаемых результатов с поставленными целями. Использование Интернета как шпаргалки для разрешения возникающих затруднений, как неограниченного справочника, создает у молодых людей иллюзию овладения знаниями. Стремление использовать в процессе обучения ИКТ (самостоятельно разрабатываемые презентации, рисунки, графики и т. д.) приводит зачастую к снижению интеллектуальной активности учащихся, которая заменяется созерцательностью.

Важная роль в реализации развивающего потенциала обучения, и в первую очередь, математики, принадлежит начальной школе. По сути, маленькие дети сами интенсивно занимаются математикой: задают вопросы, ищут решения возникающих проблемных ситуаций, задумываются. Зачастую, школьная установка на унификацию лишает маленького ученика непосредственности, инициативы. В результате снижается интерес к учению, появляется формализм.

Какими путями можно преодолевать формализм? Важно использовать в обучении содержательные ситуации близкие ребенку, в которых его деятельность будет непосредственной и естественной. Через анализ возникающих затруднений, апробирование различных возможных путей их

преодоления, не обязательно удачных и кратчайших, через анализ своих действий и стремление к их оптимизации учащиеся будут вовлекаться в активную интеллектуальную деятельность, становиться субъектами обучения. Для вовлечения ребенка в непосредственно-математическую деятельность важно создавать ситуации, привлекающие внимание, вызывающие интерес и желание действовать. Здесь велика роль игры. Широкие возможности для создания внешне привлекательных гибких игровых ситуаций представляют информационно-компьютерные технологии (ИКТ). Стремление к достижению успеха в игровой ситуации способствует постепенному формированию внутренней мотивации ребенка. Важно, что при использовании ИКТ у ребенка может появиться интересный собеседник, общение с которым принесет не только радость, но и пользу. Одной из перспективных технологий, которую можно использовать при создании игровых ситуаций, является технология «дополненная реальность» («Augmented Reality») (ДР). В настоящее время накоплен определенный опыт использования приложений дополненной реальности в образовании, который описан в немногочисленных научных публикациях и представлен в блогах энтузиастов [4-5]. Стремительный рост технических возможностей компьютерных устройств будет, несомненно стимулировать разработки их применения в образовательном процессе, в том числе и с использованием технологий ДР.

При подготовке будущих учителей начальных классов целесообразно, на наш взгляд, знакомить их с теми негативными последствиями, которые связаны с формализмом в обучении математике, недооценкой образности. Освоение основных алгоритмов начального курса математики должно дополняться использованием в обучении «открытых» задач, которые стимулируют поисковую деятельность, диалогичность, направлены на формирование таких приемов интеллектуальной деятельности как анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация, абстрагирование, деление, классификация, аналогия, индукция, дедукция.

### Литература

- [1] Пардала, А. Проблемы геометрического образования учащихся в XXI веке / Пардала А., Аширбаев Н. К. // Геометрия и геометрическое образование: сборник трудов Международной научной конференции «Геометрия и геометрическое образование в современной средней и высшей школе» (к 70-летию В.А. Гусева, 22 – 25 ноября 2012 года / под общ. ред. Р.А. Утеевой. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2012. – С. 43 - 50.
- [2] Кудрявцев, Л. Д. Проблемы современного образования / Л. Д. Кудрявцев // Межд. науч. конф. «Образование. Наука и экономика в вузах. Интеграция в международное образовательное пространство», 22-27 августа 2006 г. – Плоцк, Польша, С. 26-31.
- [3] Гальмак, А. М. Об оценке математической подготовки первокурсников / А. М. Гальмак, О. А. Шендрикова, И. В. Юрченко // Веснік МДУ імя А. А. Куляшова. Сер. С. – 2015. – №2. – С. 93-100.
- [4] Yuen S., Yaoyuneyong G., Johnson E. Augmented reality: An overview and five directions for AR in education // Journal of Educational Technology Development and Exchange. – 2011. – Т.4. – №1. – P. 119-140.
- [5] Wu, H. K. Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education // Computers & Education. – 2013. – V. 62. – P. 41-49.

*Талавера Юлия Анатольевна*

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А. И. Герцена,*

*Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение*

*школа-интернат №9 Калининского района,*

*г. Санкт-Петербург*

*julija-talavera@rambler.ru*

## **НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ЧУВСТВА ЯЗЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Аннотация:** в данной статье проведен анализ теоретико-экспериментальных источников по вопросу изучения речевых, языковых и коммуникативных нарушений, рассмотрена проблема понимания чувства языка, а также основные направления в исследовании чувства языка у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), необходимые в дальнейшем для выстраивания коррекционно-логопедического воздействия по развитию чувства языка у детей данной категории.

**Ключевые слова:** тяжелые нарушения речи, языковая способность, чувство языка, логопедическая работа.

Современные требования к содержанию образования, ориентация ФГОС НОО для детей с ОВЗ (а именно – с тяжелыми нарушениями речи) на формирование универсальных учебных действий, достижение обучающимися в процессе освоения адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования личностных, предметных и метапредметных результатов обуславливает необходимость определения эффективных приемов и способов развития чувства языка применительно к различным сферам языковых явлений.

В теоретико-экспериментальных источниках, посвященных проблеме изучения речевых, языковых, коммуникативных нарушений у обучающихся с ТНР многоаспектно представлены результаты исследования различных компонентов языковой способности (фонематического, грамматического, в меньшей степени – семантического и прагматического), приемы и способы их коррекции у детей данной категории [1], [2].

Анализ исследований позволяет констатировать, что с точки зрения гносеологических позиций к пониманию учения о познании нарушения формирования языковой способности возникают на первом эмпирическом уровне, на котором осуществляется сбор фактов, их обобщение, описание наблюдаемых данных, их систематизация. Изучение специфики функционирования второго уровня – теоретического (или рационального), познания языковых явлений, которым овладевает ребенок с ТНР в процессе школьного обучения представлено крайне фрагментарными данными. В настоящее время удалось обнаружить исследования чувства языка у детей лишь в одной специфической области – сфере фонетики и графики-орфографии, что представляется явно недостаточным.

Вместе с тем развитие чувства языка у обучающихся с ТНР следует рассматривать как значимое условие для формирования лингвокреативного, логического мышления ребенка, его способности к рефлексии, произвольности в оперировании языковым материалом, к образованию понятий, сознательному отношению к языку и речи в ходе обучения.

Существующие расхождения между необходимостью и значимостью развития чувства языка у обучающихся с ТНР для коррекции речевых, языковых, коммуникативных расстройств и недостаточной разработанностью методических приемов и средств его развития обусловили постановку проблемы нашего исследования: оптимизация коррекционно-логопедического воздействия по развитию чувства языка у обучающихся с ТНР.

В психолого-педагогической, лингвистической и психолингвистической литературе, посвященной проблеме изучения чувства языка, нет единого

понимания сущности данного понятия и путей его развития. Это проявляется в разнообразии терминов, используемых для обозначения этого понятия: «чувство языка», «языковое чутье», «языковая интуиция», «языковая догадка», «неосознанные обобщения», «словесный инстинкт», «орфографическая зоркость», «интеллектуально-эмоциональная чуткость к слову, предложению, тексту» и др. [3], [4], [5], [6].

Такое многообразие терминов обусловлено множеством различных определений данного понятия, отражающих его сложную психофизиологическую структуру, а также недостаточной изученностью интуитивного мышления в целом, наличием различных толкований его сути.

Под чувством языка ряд исследователей понимает неосознанное владение закономерностями языка, знание нормы, традиции употребления, приобретенное в языковой среде на основе восприятия и подражания речи окружающих людей, а также способности к подсознательным языковым обобщениям [7], [8].

Дальнейшее исследование уточнит наше представление о том, какие компоненты вбирает в себя чувство языка и с помощью каких диагностических заданий их выявить и оценить.

### Литература

- [1] Шапиро Е.И. Специфика вербально-когнитивных и зрительно-образных процессов у детей младшего школьного возраста с нарушенным и нормальным речевым развитием: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 1998.
- [2] Микляева Н. В. Совершенствование коррекционно-логопедической работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи в аспекте развития языковой способности: Дис. канд. пед. наук. – М, 2001.
- [3] Аввакумова Е.А. Морфематические основания интуитивной орфографии русского языка (на материале эксперимента с детьми 6-7 лет): Дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2002.
- [4] Жуйков С.Ф. Первоначальные обобщения языкового материала у младших школьников // Вопросы психологии. – 1955.- №2.- С.54-64.
- [5] Колесникова Т. М. Опора на языковое чутье при обучении русскому языку в начальных классах: Дис. ... канд. пед. наук. – м, 1999.
- [6] Пузанкова Е. Н. Развитие языковой способности при обучении русскому языку в средней школе: Дис. д-ра пед. наук.-М., 2003.
- [7] Арямова О.С. Орфографическая пропедевтика в 1 классе. – В кн.: Речевое развитие младших школьников / Сост. Л.Д. Мали, О.С. Арямова, С.А. Климова, Н.С. Пескова. – Пенза, 1996.

[8] Львов М.Р. Русский язык в школе: История преподавания. – М., Вербум-М, 2007.

*Гребешкова Анна Олеговна*

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А. И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

*grebeshkovaanna@yandex.ru*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ**

**Аннотация:** в статье рассмотрена проблема взаимодействия образовательного учреждения, в частности, учителей с родителями, приведены формы информационно-коммуникативных ресурсов начальной школы, использование которых может стать средством повышения качества работы с родителями.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникативная среда образовательного учреждения, информационно-коммуникативные ресурсы начальной школы, качество начального образования.

Сегодня, в начале XXI века, во всех сферах жизни как общества, так и каждого отдельного человека огромное значение имеют информационные ресурсы. Образовательная среда не является исключением. Именно использование разнообразных информационно-коммуникативных средств в организации учебной, воспитательной, научно-исследовательской и коммуникативной деятельности влечёт за собой переход к непрерывному и открытому образованию, которое является базой современного информационного общества.

Проведенный нами анализ работ современных специалистов (Ю.Д. Железняк, Л.И. Лубышева, В.М. Тушков и др.) позволил сделать вывод о том, что в образовательной сфере наличие грамотной системы управления



информационно-коммуникативными ресурсами влечёт за собой позитивные качественные изменения всех аспектов организации образовательной деятельности. Особое внимание при этом уделяется использованию информационно-коммуникативных ресурсов при работе с родителями.

Так, в требованиях ФГОС начального образования отмечается, что «в целях обеспечения реализации основной образовательной программы начального общего образования в образовательном учреждении для участников образовательного процесса должны создаваться условия, обеспечивающие возможность участия обучающихся, их родителей (как законных представителей), педагогических работников и общественности в разработке основной образовательной программы начального общего образования, проектировании и развитии внутришкольной социальной среды, а также в формировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся» [1].

На этом основании можно сделать вполне обоснованный вывод о том, что в современном мобильно развивающемся мире взаимодействие учителей с родителями учащихся зачастую происходит через электронные ресурсы (социальные сети, мобильные приложения, интернет-порталы, электронная почта и др.). Однако при этом организация подобной деятельности не всегда детерминирована реализацией принципов современной теории менеджмента качества образования, т.е. целенаправленно учитывает потребности всех участников образовательного процесса.

Обращение к современным исследованиям в данной сфере (Е.В. Яковлева и др.) [2] позволило нам выделить следующие противоречия в организации подобной деятельности:

- трудности при формировании информационно-коммуникативных ресурсов осведомляются в образовательной среде в целом, не учитывая специфические особенности организации работы с родителями в начальной школе;

- в школах не учитываются международные и отечественные стандарты оценки качества деятельности (ENQA, TQM, ISO), которые применяются в любой организации;

- не отрегулирован и не систематизирован собственно процесс взаимодействия образовательной организации с родителями через интернет-ресурсы.

В связи с этим можно констатировать, что при организации информационной среды начальной школы следует обязательно учитывать потребность в обеспечении четкого и активного взаимодействия всех участников образовательного процесса, ориентируясь при этом на их потребность в получении объективной и актуальной информации. Именно поэтому целенаправленное управление информационно-коммуникативными ресурсами в школе опосредованно ведёт к позитивным качественным изменениям собственно в процессе образования, в т.ч. и на уровне оптимизации взаимодействия администрации и педагогического коллектива школы с родителями учащихся.

Исследователи данной проблемы считают, что самый оптимальный вариант в образовательной среде – это создание комбинированных способов общения администрации школы и педагогического коллектива учителей с родителями. Длительную информацию, которая будет актуальная в течение четверти, семестра, учебного года, следует размещать на территории школы и на ее сайте, чтобы родители могли обращаться к ней в любое время и любым удобным для них способом. Актуальными также являются ситуации, которые требуют немедленного информирования о них родителей или учителей. В данном случае общение через интернет-ресурсы обеспечивает все возможности для активной и быстрой реализации подобной работы.

При этом управление различными формами информационно-коммуникативных ресурсов начальной школы, по нашему мнению, может стать средством повышения качества работы с родителями при реализации следующего комплекса условий:

- сайт учебного заведения оформлен с учетом их запросов и потребностей всех участников взаимодействия;
- использование социальных интернет-сетей обеспечивает оперативную обратную связь и информирование о возникающих проблемах взаимодействия;
- ответственность за актуальность и оформление информационной среды четко распределена между администрацией, психологом/социальным педагогом и учителями.

Проведенный нами на констатирующем этапе эксперимента опрос по отбору наиболее значимых способов интернет-общения для различных групп потребителей образовательных услуг позволил получить сведения о том, что большая часть родителей получает информацию от классных руководителей: через социальную группу «В Контакте», на родительских собраниях, через личное общение с учителем в различных формах.

При этом они сами подчеркивают, что в качестве наиболее приемлемых для них способов и форм общения с классным руководителем выступают личные беседы в школе или общение по телефону. Полученные нами данные позволяют говорить о том, что информацией, располагающейся на сайте школы удовлетворены около 60% из опрашиваемых. Одновременно 30% из них отметили, что сайт удовлетворяет их лишь частично, а 10% родителей высказывают свою неудовлетворенность по следующим показателям: информированность в области организации работы в школе, об успеваемости учащихся, о возможности личного контакта с учителями и администрацией школы.

Таким образом, полученные нами в ходе организации исследования данные позволяют говорить о том, что следует учитывать приоритетные для родителей способы информирования. Это и позволит существенно повысить эффективность и безопасность взаимодействия всех участников образовательного процесса начальной школы, т.е. опосредованно обеспечит качество образовательной деятельности в целом.

**Литература**

- [1] Федеральный государственный стандарт начального общего образования. М., 2010.
- [2] Яковлева Е.В. Роль тренинга в развитии коммуникативной компетентности у будущих учителей начальных классов // Вестник Череповецкого государственного университета: Научный журнал. 2010. № 2 (25). С. 13-17.

*Носова Елена Адамовна*

*Белорусский государственный педагогический университет*

*им. Максима Танка,*

*г. Минск*

*nelena-a@mail.ru*

## **РАЗВИТИЕ ИДЕЙ ПРЕДМАТЕМАТИКИ: ПРОПЕДЕВТИКА ИНФОРМАТИКИ**

**Аннотация:** в статье представлено содержание образовательной деятельности в старшем дошкольном возрасте по пропедевтике информатики. Выделены и раскрыты основные его компоненты: представления о компьютере; представление об информации как совокупности свойств объекта; кодирование и декодирование информации о свойствах объектов; логические операции и действия, истинная и ложная информация; действия и события, последовательность действий и событий; алгоритмы.

**Ключевые слова:** логико-математическое развитие детей дошкольного возраста, пропедевтика информатики, содержание образовательной деятельности.

Человечество за время своего существования накопило огромное количество разнообразной информации, которая хранится, передается и используется от поколения к поколению. Изобретение новых более эффективных способов хранения, передачи и использования информации всегда являлось большим открытием и научным прорывом человечества.

На рубеже последних столетий появилась специальная область научного знания – информатика. Профессионалы в этой области, как ученые, так и практики, решают не простые задачи – разрабатывают инструменты для различных пользователей (обучающихся, специалистов в различных сферах

деятельности, простых пользователей различного возраста). Сегодня большинство из нас – пользователи всевозможных гаджетов и компьютеров – не представляют свою жизнь без них. Мы живем в мире огромного потока разнообразной информации. Благодаря компьютерной технике она доступна нам в любом месте, в любое время суток. Мы можем ею пользоваться, решая не только профессиональные, но жизненные задачи.

Обучение основам программирования все активнее входит в систему школьного образования в различных странах. Начиная с 2014 года в Великобритании ученики с пяти лет учатся создавать простые программы. Учащиеся начальных классов Франции осваивают курсы программирования. Учебная среда визуального программирования вошла в начальную школу Австралии. Основы программирования введены в программу начальной школы в Финляндии. В обучении основам программирования в начальной школе наибольшее распространение получила среда визуального программирования Scratch. Объектно-ориентированная визуальная среда программирования Scratch создана как продолжение идей языка «Лого» и конструктора «Лего».

В учебные планы основного образования Республики Беларусь и Российской Федерации введен учебный предмет «Информатика». Школьники Беларуси изучают его с шестого класса. В республике разработаны специальные образовательные программы по информатике и компьютерной грамотности для начальной школы, которые реализуются в рамках факультативных занятий. Учащиеся 2-4 классов республики могут осваивать элементарное программирование в рамках факультативных занятий по учебной программе «Творческая деятельность в среде программирования Scratch» [1].

В пространстве дошкольного образования также появились многочисленные разработки, ориентированные на введение ребенка-дошкольника в мир информатики и программирования. К сожалению, они или являются своеобразной упрощенной калькой заимствованных школьных программ, или же направлены на формирование у детей пользовательских компьютерных умений и навыков.

Белорусский парк высоких технологий активно продвигает идею обучения элементарным основам программирования в дошкольное образование республики. Возникает главный вопрос: какой по содержанию, формам и методам, средствам обучения должна быть в этом направлении работа со старшими дошкольниками – детьми шестого года жизни. Однозначно, она не может быть упрощенным вариантом работы с младшими школьниками в силу особенностей психофизического и социально-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, своеобразия основных видов детской деятельности.

В старшем дошкольном возрасте появляются благоприятные условия для пропедевтики информатики. У детей начинает формироваться произвольная регуляция поведения, развивается способность принимать правила и следовать им в своем поведении и деятельности, формируется устойчивость внимания. Дети могут более длительно и настойчиво сосредотачиваться на решаемой задаче. Интересную и значимую информацию дети легко и надолго запоминают. Шестилетние дошкольники в силу более развитой произвольной регуляции овладевают приемами логического запоминания.

Основными формами мыслительной деятельности старшего дошкольника являются наглядно-образное и наглядно-схематическое мышление. Дети выделяют и абстрагируют свойства объектов, упорядочивают объекты и события по определенным свойствам, находят общие свойства группы объектов, классифицируют их, устанавливают связи и зависимости. С удовольствием решают задачи на поиск лишнего или недостающего объекта, декодируют («читают») и кодируют («записывают») информацию об объектах. Однако для успешного решения мыслительных задач детям этого возраста требуется опора в виде рисунка, знака, схемы. Вербальные задачи без наглядной опоры дети решают в ситуациях их тесной связи с практическим опытом ребенка.

В старшем дошкольном возрасте дети способны осуществлять мысленное преобразование объекта, поэтому с интересом принимают задачи на

«превращения» объектов, придумывание и создание нового, необычного, т.е., задачи творческого характера.

Старший дошкольник стремится к нормативному поведению, осваивает систему правил и норм, регулирующих его поведение в различных сферах жизнедеятельности (в детском саду, на улице, в общественном транспорте и других). Он с интересом решает задачи, в которых требуется ориентация на заданную последовательность действий. В силу особенностей развития самоконтроля дети этого возраста легче находят несоответствие правилам у других, чем у себя. Шестилетние дети могут сами успешно составлять правила следования (простейшие алгоритмы) в игровых обучающих ситуациях.

Ведущей деятельностью старшего дошкольника является игра. Ребенок с удовольствием включается в решение интеллектуальных задач, если организация познавательной деятельности обретает игровой характер. Наличие «прятанья» и поиска, загадывания и отгадывания, задачи выполнения роли, элементов соревнования всегда делают увлекательными обучающие занятия с дошкольниками [2].

С учетом особенностей психофизического и социально-личностного развития старших дошкольников определены задачи и содержание пропедевтики информатики. При разработке содержания образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста по пропедевтике информатики опорными явились: сущность понятия информатики как науки об общих свойствах информации, закономерностях и методах её поиска и получения, записи, хранения, передачи, переработки, распространения и использования в различных сферах человеческой деятельности; идеи логико-математического развития детей дошкольного возраста А.А. Столяра [3]; методические подходы к логико-математическому развитию дошкольников, разработанные З.А. Михайловой, Е.А. Носовой [4].

Содержание образовательной деятельности в старшем дошкольном возрасте в области информатики является пропедевтическим, т.е. направленным на развитие у детей представлений и умений, которые являются



предосновой формирования компетенций в области информатики в начальной школе.

*Основные задачи* пропедевтики информатики в старшем дошкольном возрасте:

развивать представления детей о компьютере и его использовании в жизни человека;

формировать представления об информации как совокупности свойств объектов;

формировать и развивать логические операции «не», «и», «или» в процессе действий по разбиению и объединению совокупностей предметов;

формировать умения кодировать и декодировать информацию: понимать и воспроизводить информацию о свойствах объектов, которая представлена с помощью символов и знаков; фиксировать и передавать информацию о свойствах объектов с помощью символов и знаков;

формировать представление об алгоритме как совокупности предписаний к содержанию и порядку действий, умение следовать алгоритмам и составлять их.

*Содержание* образовательной деятельности по пропедевтике информатики в старшем дошкольном возрасте включает 6 компонентов.

*Представления о компьютере* как машине (устройстве), которое помогает человеку находить различную информацией, решать разные задачи; о разнообразии компьютеризированных средств, которыми пользуется человек.

*Представления об информации как совокупности свойств объекта*, о свойствах объектов как носителях информации о них; умение выделять свойства объекта, абстрагировать одни свойства объекта от других; умение обобщать и классифицировать предметы по двум-трем свойствам.

*Кодирование и декодирование информации о свойствах объектов*: представления о вербальных и невербальных способах передачи информации об объектах; умение «читать» (декодировать) информацию об объектах, представленную с помощью знаков; умение «записывать» (кодировать) и

передавать информацию о свойствах объекта с помощью знаков; умение «записывать» (кодировать) и передавать информацию о последовательности действий с помощью знаков и символов.

*Логические операции и действия. Истинная и ложная информация:* умение пользоваться отрицанием свойства для характеристики группы (класса) предметов; умение пользоваться логической связкой «и» для характеристики группы (класса) предметов; умение пользоваться логической связкой «или» для характеристики группы (класса) предметов; умение определять истинную и ложную информацию об объектах, действиях, событиях.

*Действия и события. Последовательность действий и событий:* умение расчленять процессы на действия; умение составлять цепочки действий и событий; умение обозначать последовательность действий и событий с помощью знаков и символов; умение выполнять действия, придумывать истории в соответствии с заданной последовательностью действий или событий, ориентируясь при этом на знаки и символы.

*Алгоритмы:* представление о правиле как требовании, о назначении правил, последствиях их нарушения; представление об алгоритме как последовательности предписаний (команд) о том, что и в какой последовательности нужно выполнять; представление о том, что нарушение предписаний (команд) о том, что и в какой последовательности нужно выполнять, не приводит к нужному результату; умение следовать упорядоченным предписаниям в деятельности; умение составлять алгоритмы процессов и деятельностей, «записывать» их с помощью знаков.

Успешная реализация предложенного содержания требует соблюдения основных принципов образовательной деятельности в старшем дошкольном возрасте.

### Литература

[1] Бабаева Т.И. Детство. Комплексная образовательная программа дошкольного образования / авторы Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. СПб.: Детство-пресс, 2017. 352 с.

[2] Учебная программа факультативных занятий «Творческая деятельность в среде программирования Scratch» для учреждений общего среднего образования II-IV классы / авторы О.Е. Елисеева, И.Н. Васильева, И.П. Тихоновецкая [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://adu.by/images/2016/08/fz-programmir-SCRATCH-2-4kl.doc>.

[3] Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / Под ред. А. А. Столяра. М.: Просвещение 1988. 303 с.

[4] Михайлова З.А. Логико-математическое развитие дошкольников: игры с логическими блоками Дьенеша и цветными палочками Кюизенера: Учебно-методическое пособие для педагогов ДОУ / З.А. Михайлова, Е.А. Носова. СПб: Детство-Пресс, 2013. 118 с.

*Павлова Оксана Алексеевна*

*Калужский государственный университет им. К.Э Циолковского,*

*г. Калуга*

*oksanapav@yandex.ru*

## **СТРУКТУРНЫЙ СОСТАВ АССОЦИАТИВНОГО ОБРАЗА МАТЕМАТИКИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

**Аннотация:** в статье представлены результаты содержательного анализа обобщенного ассоциативного образа понятия «математика» у будущих учителей начальных классов. Выявлена его структура и доля каждого из компонентов: знаниево-деятельностного, эмоционально-ценностного и личностного. Выделены те направления в подготовке будущего учителя, которые усиливают именно положительное отношение к математике и её преподаванию.

**Ключевые слова:** математика, положительный образ, ассоциации, психодидактика, подготовка учителя начальных классов.

Роль первого учителя в формировании положительного отношения к математике неоспорима. Поэтому в Институте педагогики КГУ им. К.Э. Циолковского на протяжении нескольких лет осуществляется творческий и научный поиск механизмов выстраивания эмоционально-ценностного компонента в подготовке будущих специалистов в области начального математического образования.

В качестве инструмента, позволяющего оценить начальное состояние направленности личности на математику и её преподавание, нами был выбран такой инструмент, как построение ассоциативного образа математики, отражающего содержание соответствующего концепта и связь между имеющимися представлениями.

Сбор данных в рамках констатирующего этапа эксперимента осуществлялся в рамках проведения занятий по дисциплине «Теоретический и практический курс математики». Все собранные данные были обработаны при помощи следующих методов: выделение наиболее значимых единиц - кластеров (таб.1), кластеризация и статистическая обработка данных (рис.1), выделение структурного состава ассоциативного образа понятия «математика» и сравнительный анализ с ассоциативным образом понятия «музыка» у тех же респондентов (таб.2).

Выбор для сравнения слова «музыка» обусловлен тем, что эмоциональное воздействие музыки на человека является общепризнанным в отличие от традиционного понимания математики как «безэмоциональной».

Процедура сбора данных состояла в том, что будущие учителя должны были написать на отдельном листочке не менее 20 слов, которые у них ассоциируются с математикой и предшествующим личным опытом её изучения в течение пяти минут.

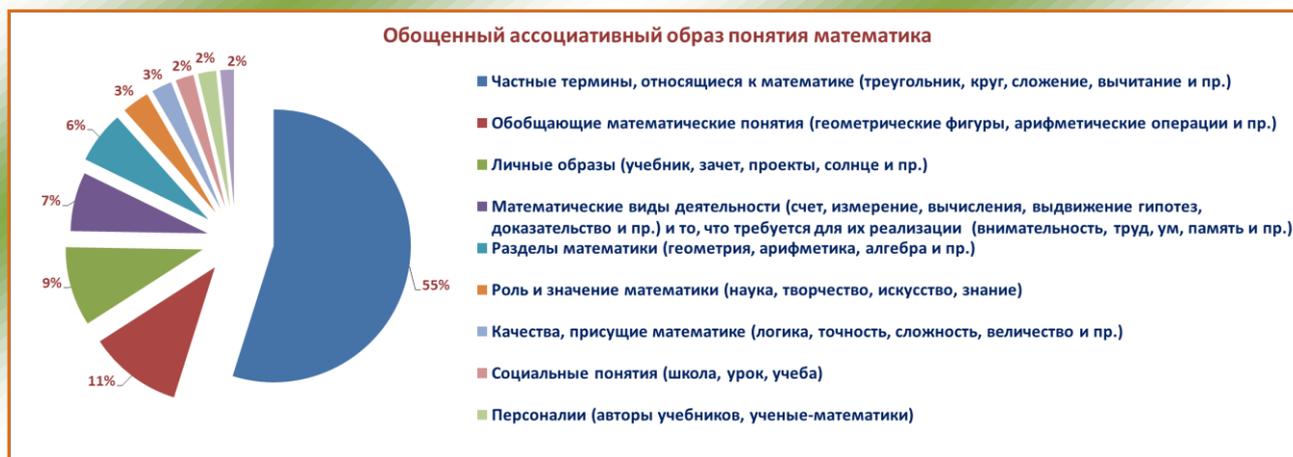
В результате обобщения собранных данных нами были выделены десять основных кластеров (таб. 1) и построен обобщённый ассоциативный образ математика (рис. 1) В таблице 1 представлены в качестве примера результаты кластеризации ассоциативного ряда одного из студентов. Сами ассоциации всегда обусловлены как предшествующим долгосрочным, так и близлежащим опытом взаимодействия с математикой данного студента.

*Таблица 1*

**Результат кластеризации ассоциативного ряда студента А**

<b>Кластер (обобщенная группа)</b>	<b>Содержание кластера</b>	<b>Количество</b>
Разделы математики	геометрия, алгебра	2
Частные термины, относящиеся к математике	сложение, вычитание, умножение, деление,	14

		квадрат, круг, дробь, числитель, знаменатель, целые числа, таблица умножения, объем, площадь, отрезок	
	Обобщающие математические понятия	геометрические фигуры	1
	Эмоциональные состояния и чувства	интерес	1
	Социальные понятия		
	Личные образы	ошибки, проекты, презентации, пластилин, эксперименты	5
	Персоналии (авторы учебников, ученые- математики)	Мебиус	1
	Воздействие математики на человека (роль и значение математики)	творчество	1
	Качества, присущие математике		
0	Математические виды деятельности	подсчет, упражнения	2



*Рис. 1 Обобщенный ассоциативный образ слова «математика»*

Анализ накопленного эмпирического материала показывает, что в последнее время все больше выявляется случаев, когда среди указанных ассоциаций встречается описание чувств (как положительных, так и отрицательных), которые студенты испытывают при столкновении с математикой и тех качеств, которыми, как им кажется, она обладает. Например, «страх» или «холодность».

Мы считаем, что причины возникновения разных эмоций, связанных с математикой, должны быть установлены в ходе беседы, а также следует актуализировать и стимулировать опыт получения положительных эмоций студентами в процессе обучения в вузе. Часто студенты считают, что математика слишком «суха», чтобы вызывать эмоции, в отличие, например, от картин или музыкальных произведений. Они не учитывают, что эмоции от произведений искусства не существуют сами по себе, а возникают внутри человека. И можно обнаружить достаточно большой круг людей, которые считают математику красивой и получают удовольствие и радость от контактов с ней.

В целом структуру ассоциативного ряда любого слова можно представить в виде трех основных компонентов (таб. 2): знаниево-деятельностного, эмоционально-ценностного и личностного.

**Сравнительный анализ возникающих ассоциаций на слова «математика»  
и «музыка» (в долях от совокупного образа)**

<i>Название компонента и его содержание</i>	<i>Математика</i>	<i>Музыка</i>
<i>знаниево-деятельностный (понятийный аппарат; персоналии и средства данной отрасли знания или области искусства);</i>	0.81	0.50
<i>эмоционально-ценностный (роль данной отрасли знания или искусства; качества им присущие; эмоциональные состояния и чувства с ними связанные);</i>	0.07	0.28
<i>личностный (личные образы, включая социальный аспект).</i>	0.12	0.22

Обобщенный ассоциативный образ математики (рис. 1) в наибольшей степени включает в себя частные математические термины, обобщающие математические понятия и персоналии. Доля эмоционально-ценностного компонента, к которому мы отнесли такие кластеры, как роль данной отрасли знания или искусства и качества им присущие, а также эмоциональные состояния и чувства с ними связанные, применительно к математике составляет лишь 7 %. Для музыки вклад данного компонента более значителен и составляет 28%.

Для сравнения подобное исследование проводилось со студентами социологического факультета, и достаточно однозначно было установлено, что круг ассоциаций, связанных с математикой, у данных студентов, имеет более выраженную социальную направленность.

В целом мы предполагаем, что вовлечение значительного числа разнообразных аспектов (визуальные образы; эмоции, ценные для человека; значимые для учащегося нематематические понятия в их взаимосвязи с



математическими понятиями) может сыграть важную роль в формировании гармоничной (без отрицательных посылов) математической картины мира у ребенка и студента.

Обращаясь к накопленному ранее опыту организации внеурочной работы (М.Б. Балк, Ю.А. Дробышев и др.) и осознавая те изменения, которые свойственны психике современного молодого поколения (клиповый характер мышления; увлеченность компьютерами и Интернетом; стремление к различного рода активностям, имеющим массовый характер) мы отмечаем актуальность такой формы внеаудиторной работы, как математический праздник.

Любой праздник не только «форма досуга, и способ бытия, кладезь накопленных ценностей и инструмент их передачи новым поколениям, то есть средство воспитания» [2]. В свою очередь математический праздник ещё и средство популяризации математики «через демонстрацию её эстетических, юмористических, историко-культурных и даже практических аспектов, которые доступны пониманию широких масс и способны наполнить конкретного человека чувством радости, удовольствия и полноты жизни» [2].

Применение данной формы работы способствует формированию положительно окрашенного образа математики, стимулирует профессиональные и эмоционально-ценностные установки будущих учителей. Данный опыт представлен нами в публикациях [1-5].

### Литература

[1] Зиновьева В.Н., Павлова О.А., Чиркова Н.И. Перельману Я.И. 135 лет: опыт организации внеаудиторной деятельности по математике и методике её преподавания в педвузе // Современное начальное образование: традиции и инновации: Материалы заочной Всероссийской научно-практической конференции. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского. 2018. С. 94-99.

[2] Павлова О.А. Вне урока. Математический праздник как форма внеурочной деятельности (на примере Дня числа  $\pi$ ) // Математика в школе. 2018. № 4.

[3] Павлова О.А., Чиркова Н.И. Математический праздник как компонент методико-математической подготовки будущего учителя // Гуманизация образования. 2018, №1. С. 30-35.

[4] Павлова О.А., Чиркова Н.И. Профессиональная направленность внеаудиторной работы: методико-математический компонент // Идеи К.Э. Циолковского в контексте

современного развития науки и техники Материалы 53-х Научных чтений памяти К.Э. Циолковского. 2018. С. 419-421.

[5] Павлова О.А., Чиркова Н.И. Формирование профессиональных компетентностей в области преподавания математики у бакалавров через событийный характер аудиторной и внеаудиторной работы // Гуманизация образования. 2018. №5. С. 88-93.

*Фефелова Евгения Владиславовна*

*РГПУ им. А. И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

*zhenya.fefelova@mail.ru*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**Аннотация:** в статье рассмотрены возможности использования тестового контроля как средства повышения качества обучения младших школьников английскому языку, выделены достоинства и недостатки данной образовательной технологии.

**Ключевые слова:** обучение младших школьников английскому языку, тестовый контроль, тестовая технология.

На сегодняшний день одной из основных проблем современного образования является проблема повышения его качества на всех этапах обучения. В связи с совершенствованием образовательной системы, появляется необходимость управления образовательными услугами, следовательно, понятие качество является значимой категорией не только в экономической сфере, но и в педагогической науке.

В связи с этим, вопросы контроля и оценки знаний учащихся были и остаются значимыми проблемами для педагогической науки и практики. Для эффективного управления педагогическим процессом и решения педагогических задач используются различные формы и методы контроля. Этой проблемой занимались такие исследователи как, Ф.М. Рабинович, Е.И. Пассов, А. Эланго и др. [1-3]. В области обучения учащихся иностранному языку вопросы контроля освещали: Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, С.Ф. Шатилов и др. [4,5].

С позиций повышения качества образования пересматриваются все основные компоненты педагогического процесса, анализируется их потенциал, а также создаются новые технологии обучения, одним из основных принципов, проектирования которых является соответствие критерию качества.

Процесс обучения как важнейший компонент качества образования требует совершенствования всех его аспектов, так как обучение является двусторонним процессом, и его эффективность определяется качеством взаимодействия субъектов этого процесса. Реализация обратной связи этих субъектов осуществляется в ходе взаимодействия в процессе управления учебно-познавательной деятельностью, важной составляющей которой выступает контроль.

Контроль является не только компонентом педагогического процесса, но и оказывает значительное влияние на результат обучения, так как обеспечивает получение информации о степени эффективности функционирования систем обучения, на основе анализа которой вырабатываются стратегии совершенствования учебно-воспитательного процесса.

В нашем исследовании особое внимание мы уделили изучению видов, форм, функций контроля при обучении иностранному языку и выделили тестовый контроль как компонент системы обучения иностранному языку. Тестирование как метод педагогического контроля обладает определенной спецификой. Тесты – более быстрый и объективный способ оценивания учебных достижений, а также позволяет соотнести уровень этих достижений по отдельному предмету в целом и по отдельным разделам.

Тестирование имеет разную целевую направленность в процессе обучения. Существуют тесты-тренажеры, которые позволяют учащимся самим исправлять свои ошибки и видеть правильный ответ. Также есть тесты, которые выступают в качестве инструмента управления деятельностью учителя, т.е. педагог меняет процесс обучения, для того чтобы своевременно реагировать на проблемы, которые возникают у детей.

Тестовый контроль имеет ряд достоинств:

- дает возможность педагогу корректировать учебный процесс, уделяя внимание плохо усвоенному материалу
- дает возможность учащимся работать в доступном для них темпе
- позволяет тратить меньше времени на проверку умений и навыков учащихся
- является объективным способом оценивания учебных достижений.

Безусловно, у тестирования как метода обучения есть и свои недостатки:

- отсутствие непосредственного контакта с обучающимися
- трудность создания хорошего теста, проверенного эмпирически, имеющего устойчивые коэффициенты валидности и надежности [6].

Несмотря на все трудности, в процессе тестового контроля мы получаем оперативную информацию о затруднениях обучающихся, о проблемах, которые у них возникают, об их успехах и полученные результаты тестирования дают нам возможность своевременно корректировать процесс обучения, т.е. уделять большее внимание проблемным областям, вносить изменения в тестовые задания, формировать необходимые умения и навыки.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что тестирование не заменяет традиционные формы контроля, однако выполняет важные обучающие функции и служит объективной оценкой знаний, умений, навыков учащихся. Тесты позволяют определить качество подготовки учащихся и способствует повышению качества процесса обучения детей иностранному языку.

### **Литература**

- [1] Рабинович, Ф.М. Контроль на уроке иностранного языка Текст. / Ф.М. Рабинович // Иностранные языки в школе. 1987. № 1. С. 14-16.
- [2] Пассов, Е.И. Контроль как методический; феномен: генезис, сущность, функции (при коммуникативном методе обучения) / Контроль в обучении иностранным языкам Текст.: Сб. статей //Е.И: Пассов. М., 1986.
- [3] Эланго, А. Проблемы контроля и оценки знаний учащихся Текст. / А. Эланго, Ю. Нурмик, К. Сакс. Таллин: Валгус, 1984.
- [4] 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.

[5] Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе Текст/ С.Ф. Шатилов. М., 1986.

[6] Коккота, В.А. Лингводидактическое тестирование Текст. / В.А. Коккота. М.: Высшая школа, 1989.

*Чиркова Наталья Ивановна*

*Калужский государственный университет им. К.Э Циолковского*

*г. Калуга,*

*nichirkova@mail.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗА МАТЕМАТИКИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

**Аннотация:** в статье обозначены основные пути создания положительного, нравственно-ориентированного ореола вокруг математических концепций и их творцов: знакомство с их жизнью и творчеством и математический праздник, выделены основные принципы формирования положительного образа.

**Ключевые слова:** математика, подготовка будущих учителей начальных классов, положительный образ математики, математический праздник, внеаудиторная работа.

Эмоционально-ассоциативный фон обучения - неотъемлемая его часть. С изучением математики у разных людей могут быть связаны как положительные (удовольствие, удовлетворение, радость и пр.), так и отрицательные (неприятие, страх, холодность и пр.) эмоции.

Коррекция эмоционального образа математики, перевод его из негативной области в позитивную и (или) фиксация его в позитивной области важны для будущих учителей начальных классов. Это обусловлено тем, что именно от учителя начальных классов зависит, каким будет первый опыт взаимодействия с математикой у младших школьников, а значит и фундамент для построения образа (концепта) математики в целом. Мы заинтересованы в том, чтобы этот опыт был положительным, а значит, будущие учителя

начальных классов должны сами любить (или полюбить) математику, чтобы не сделать в дальнейшем процесс её преподавания «пыткой» для учеников.

В данной статье намечены отдельные направления, связанные с формированием положительного образа математики у будущих учителей начальных классов, такие, как знакомство с жизнью и творчеством творцов математики и организация математических праздников.

В процессе обучения в вузе постижение теоретических основ математики и методики её преподавания должно сопровождаться созданием положительного, нравственно-ориентированного ореола вокруг математических концепций и их творцов (В.В. Бобынин, Н.Я. Виленкин, Г.И. Глейзер, Дробышев Ю.А., Павлова О.А. и др.) [1-8].

В рамках изучения математических основ начального курса математики имеется возможность и следует знакомить учащихся с жизнью и творчеством выдающихся ученых. Это могут быть: автор первых доказательств в математике Фалес Милетский, и основатель аксиоматического подхода Евклид; легендарный древнегреческий философ, математик и основатель теории музыки Пифагор Самосский и основатели теории множеств и математической логики Г. Кантор, Дж. Буль и Дж. Пеано [6, с.93]. Несомненно, интересным и поучительным будет также знакомство с такими выдающимися математиками как Б. Паскаль, П. Ферма и Л. Эйлер, а также российским математиком Н.И. Лобачевским.

Знакомство с жизнью и творчеством творцов математики на учебных занятиях и во внеаудиторной работе возможно в следующих формах [6, с.94]:

знаково-словесной (исторические экскурсии, очерки, беседы, рассказы, дискуссии и диспуты, биографические очерки, историзмы в математических объектах и пр.),

образно-пространственной (представление информации в виде хронологических таблиц, карт, схем, моделей; предъявление портретов известных математиков и деятелей науки, картин, характеризующих эпоху, старинных фолиантов и лент времени);



исследовательской (выполнение творческих, проблемно-поисковых и практико-ориентированных заданий).

Во всех случаях речь идет о том, что преподаватель стимулирует интерес студентов к некоторому аспекту, например, лишь вскользь упоминает о трагическом случае из жизни такого плодотворного ученого, как Л. Эйлер, и о том, как он повлиял на его дальнейшую жизнь. Так может зародиться идея творческого или научного поиска.

В свою очередь провести необходимый поиск информации и подготовить сообщение (рассказ, презентацию, творческий проект) должны сами студенты по собственной инициативе (принцип добровольности) и только в том случае, если этот вопрос действительно их заинтересовал (принцип вовлеченности). Форма презентации материала также выбирается студентами самостоятельно. Впоследствии им предоставляется возможность представить результаты своей работы другим студентам и параллельно продемонстрировать уровень сформированности универсальных и профессиональных компетентностей.

Появление такой формы внеаудиторной работы, как математический праздник, обусловлено психологическими особенностями современной молодежи [9] и выступает средством формирования положительного отношения к математике и её преподаванию [1, 9-11]. «Важным компонентом организации математического праздника становится вовлечение всех учащихся в его разработку и подготовку в отличие от ранее использовавшейся «сценарной» формы проведения математического вечера или праздника» [9, с. 32].

Преподаватель лишь задает ориентир – идею для нового праздника: День числа  $\pi$  – 14 марта, День памяти Я.И. Перельмана – создателя жанра занимательной математики – 5 декабря, Праздник, посвященный Арифметике Магницкого и её автору, День математики и т.п.

Студенты самостоятельно продумывают содержательное наполнение праздника (музыкальное оформление, плакаты и стенгазеты, сообщения-презентации, творческие номера и интерактивные игры, связанные с выбранной

тематикой), распределяют роли и осуществляют подготовку к мероприятию в форме группового проекта. Так проявляет себя принцип самостоятельности и творческого подхода в организации и проведении праздника.

Каждый реализуемый студентами аспект, конечно, должен быть связан с математикой и её преподаванием. Девиз мероприятия: рассказывай о том, что интересно тебе; делай то, что нравится тебе; думай о сути вещей (зри в корень). Так реализует себя принцип, связанный с содержательной наполненностью.

Поиск свежих идей для творческих проектов и исследований, направленных на формирование положительного образа математики возможен в форме сотворчества преподавателя и студентов, а также учителя и учащихся и основан на «принципе домино» [12]. В этой ситуации новые идеи рождаются на стыке двух и более, казалось бы, несмежных областей, выбираемых сознательно, исходя из личных интересов, и даже генерируемых случайным образом (вдруг родится что-то интересное). Так в рамках организации и подготовки праздника «Все, что нас окружает, – это геометрия!» студенты устанавливали связь геометрии со своим хобби (изобразительное искусство, дизайн помещений, создание маникюра и пр.). Как осуществлять поиск новых идей для возможного проекта, дискуссии или исследования показано нами в статье [12].

Традиционно праздник как социокультурный феномен привязывается к определенной дате, аналогично мы поступаем и с математическими праздниками. Все подготовленные студентами материалы презентуются и обсуждаются с точки зрения их соответствия заявленной тематике.

Ценность представленных форм аудиторной и внеаудиторной работы повышается в том случае, если преподаватель на начальном этапе акцентирует внимание студентов на тех моментах, как и когда обсуждаемый материал может быть применен в работе учителя. В дальнейшем студенты начинают видеть, раскрывать и демонстрировать другим студентам подобные возможности самостоятельно.

Опыт проведения данных мероприятий описан нами в ряде статей [1, 9-11] и иллюстрирует, что часто студенты, видя мир своими глазами, проявляют творчество (посвящают математике стихотворения, готовят «математические» спектакли) и открывают нечто новое не только для себя, но и для преподавателя. Встречаются и курьезные ошибки (была подготовлена математическая газета о математике Григории Перельмане, вместо известного популяризатора науки и создателя первого музея науки - Якове Перельмане), которые тоже способствуют развитию личности будущего учителя.

Использование вышеназванных форм аудиторной и внеаудиторной работы со студентами – будущими учителями выступает как средство формирования их профессиональных компетенций, так и инструмент формирования положительного отношения к математике и её преподаванию. К основным принципам, которые следует реализовывать в подготовке будущего учителя начальных классов, чтобы достичь максимального положительного эффекта, связанного с построением позитивного образа математики, следует отнести такие принципы как зарождение (или поиск) идеи, добровольность и вовлеченность, самостоятельность и творческий подход в подготовке, интересное и профессионально-ориентированное содержание.

### Литература

- [1] Павлова О.А. Вне урока. Математический праздник как форма внеурочной деятельности (на примере Дня числа  $\pi$ ) // Математика в школе. 2018., № 4.
- [2] Павлова О.А. Воспитательный потенциал персоналистической компоненты истории науки // Воспитание как фактор развития личности в современной России Материалы Международной научно-практической конференции - вебинара. 2017. С. 214-218.
- [3] Павлова О.А. Использование регионального материала при решении воспитательных задач средствами истории математики // Математика в школе. 2017, № 4.
- [4] Павлова О.А. Историзация как средство нравственного воспитания при обучении математике // Математика в школе. 2016., № 3. С. 26-31
- [5] Павлова, О.А. Нравственное воспитание учащихся в процессе предметного обучения (на примере уроков математики) // Воспитание школьников. - 2016. № 4. С. 35-43.
- [6] Павлова О.А. Основные принципы обеспечения качества подготовки будущих учителей к созданию в учебном процессе условий для достижения учащимися личностных результатов обучения (на примере обращения к потенциалу математических дисциплин) // Вестник Калужского университета. 2018. № 1. С. 92-95.
- [7] Павлова О.А. Система подготовки будущих учителей математики к использованию истории математики в качестве средства нравственного воспитания

учащихся // Преподаватель XXI век. 2007. № 3. С. 29-32.

[8] Павлова О.А. Формирование готовности будущего учителя математики к осуществлению нравственного воспитания учащихся средствами истории математики Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Калужский государственный педагогический университет им. К.Э. Циолковского. Калуга, 2008

[9] Павлова О.А., Чиркова Н.И. Математический праздник как компонент методико-математической подготовки будущего учителя // Гуманизация образования. 2018. №1. С. 30-35.

[10] Павлова О.А., Чиркова Н.И. Профессиональная направленность внеаудиторной работы: методико-математический компонент // Идеи К.Э. Циолковского в контексте современного развития науки и техники Материалы 53-х Научных чтений памяти К.Э. Циолковского. 2018. С. 419-421.

[11] Павлова О.А., Чиркова Н.И. Формирование профессиональных компетентностей в области преподавания математики у бакалавров через событийный характер аудиторной и внеаудиторной работы // Гуманизация образования. 2018, №5. С. 88-93.

[12] Павлова О.А., Чиркова Н.И. Поиск тематики учебного проекта как сотворчество учителя и учащихся (на примере освоения геометрического материала) // Профильная школа. 2018. Т. 6, № 6. С. 25-31.

*Астафьева Ольга Васильевна*

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А. И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

*astafie@yandex.ru*

## **ТРАДИЦИОННЫЙ И СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИЛЛЮСТРАЦИЙ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация:** в статье рассматривается традиционный и современный подход к использованию иллюстраций на уроке литературного чтения в начальной школе. За последние десятилетия этапы урока, на которых привлекается иллюстративный материал, остались прежними, однако изменились не только технические возможности, но и подход к иллюстрации, анализ которой становится предметом эстетической деятельности.

**Ключевые слова:** литературное развитие, начальная школа, литературный текст, иллюстрация, методика использования иллюстраций на уроке.

Использование иллюстраций на уроке литературного чтения имеет давнюю традицию. Этот методический прием укоренен в детской психологии. Книжки с картинками не случайно оказываются первым опытом приобщения к книге и чтению: ребенок нуждается в зрительной конкретизации образов.

Если прежде подросток отказывался от книжек с картинками, доверяя работе воссоздающего воображения, то современный ребенок отказывается не от книжки с картинками, а от книги вообще. Диагностика читательского кругозора младших школьников в большинстве случаев демонстрирует его узость, ограниченность и неупорядоченность. Зачастую в качестве героев

прочитанных книг ребенок называет героев просмотренных фильмов или видеоигр по мотивам популярной литературы, а потому затрудняется назвать имя автора исходного текста. Если видеоигры специально созданы как одна из форм досуга, то ребенок, увы - так же воспринимает и экранные искусства. Просмотр игрового и анимационного кино для большинства школьников – не эстетическая деятельность, предполагающая работу ума, сердца и воображения, а только привычное развлечение.

Но, как справедливо считают современные методисты, экранные искусства можно и нужно превратить из соперника литературы в союзника. Опыт, исследования и методические труды М.П. Воюшиной [1], Т.В. Рыжковой [2], Т.С. Троицей [3], убеждают в том, что привлечение смежных искусств на уроке чтения в начальной школе не просто расширяет культурный кругозор, формируя гармонично развитую личность. Использование иллюстрации способствует литературному развитию ребенка, помогая понять, что у каждого искусства свой язык, а эстетическая реакция сугубо индивидуальна. В эпоху доминирования визуальной информации одним из важных направлений литературного развития ребенка может и должна стать работа с иллюстрацией, как статической, так и динамической, понятая именно как эстетическая деятельность. На помощь творческому учителю приходят мультимедийные технологии. Подбор иллюстраций к уроку превращается в увлекательное занятие не только для учителя – но и для вовлеченных в это учеников. Грамотно организованная работа по поиску и анализу иллюстративного материала не просто расширяет культурный кругозор ребенка, она помогает решить главную проблему в литературном развитии младшего школьника: поможет ему увидеть за текстом – фигуру автора.

Работа с иллюстрацией на уроке литературы в начальной школе имеет давние традиции и используется на разных этапах: и при знакомстве с биографией автора, и при комментировании произведения, и в процессе его анализа. Современные методики и технологии, развивая эти традиции, активно привлекают новые технические возможности. Но новизна в использовании

традиционного приема прежде всего связана не с этим, а с новым взглядом на уроки литературного чтения как на предмет эстетический, цель которого – не извлечение информации или нравственного урока, а формирование эстетического отношения к литературному тексту и другим, близким ему видам искусств, привлекаемым в качестве иллюстраций.

### **Литература**

[1] Воюшина М.П. Модернизация литературного образования и развитие младших школьников. – СПб., 2007.

[2] Рыжкова Т.В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования. – М., 2007

[3] Троицкая Т.С. Проблемы детской художественной словесности. – М., 2016

*Галактионова Лейла Нуралиевна*

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А. И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

*spb-tam@mail.ru*

## **ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НЕУДАЧ В ДИАЛОГЕ С РЕБЕНКОМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация:** в докладе мы рассматриваем причины возникновения коммуникативных неудач в диалоге взрослого с ребенком, сравниваем причины коммуникативных неудач в диалогах с детьми раннего, среднего и старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** коммуникативные неудачи, коммуникативная компетенция, дети дошкольного возраста, диалог.

Причины, вызывающие коммуникативные неудачи в диалогах с детьми, не только отличаются от причин «взрослых» коммуникативных неудач, но также имеют особенности, связанные с возрастом ребенка. Мы рассмотрим причины возникновения коммуникативных неудач в диалогах с детьми дошкольного возраста.

Невольным виновником провалов в коммуникации с дошкольником может выступать как сам ребенок, так и взрослый. Ребенок дошкольного возраста обладает недостаточным уровнем развития коммуникативной компетенции. Взрослый не всегда может учитывать картину мира ребенка и формировать положительную установку на общение (1,2,3).

Нами был проведен эксперимент, в котором принимало участие 45 детей среднего и старшего дошкольного возраста (от 3,1,21 до 7,0,17). С детьми велась беседа по сюжетным картинкам Радлова Н. Э., Сутеева В. Г. В ходе



беседы мы старались использовать стандартный набор вопросов к каждой сюжетной картинке.

Результаты эксперимента мы сопоставили с исследованиями В.В. Казаковской (1,4), подробно проанализировавшей причины коммуникативных неудач в диалогах с детьми раннего возраста. Это позволило нам проследить за тем, как меняются факторы, влияющие на возникновение коммуникативных неудач, в зависимости от возраста ребенка.

Полные коммуникативные неудачи (коммуникативные неудачи, характеризующиеся полным отсутствием ответа) в диалоге с ребенком раннего возраста могут быть вызваны следующими причинами:

1. Неосвоенность диалогической тактики. Маленький ребенок может не знать, что на вопрос необходимо давать ответ.

Естественно, что детьми старше трех лет основные правила ведения диалога уже освоены. Даже при возникавших проблемах с пониманием вопроса, либо с построением ответного высказывания дети, участвовавшие в нашем эксперименте, в основном предпочитали поддерживать коммуникацию любыми доступными способами.

2. Невозможность одновременно воспринимать реплику взрослого, планировать и продуцировать собственную.

Хотя названная причина вряд ли способна спровоцировать полную коммуникативную неудачу в диалоге с ребенком старше 3 лет, можно предположить, что некоторые трудности, связанные с одновременным восприятием, планированием и продуцированием речи в диалоге, всё-таки существуют.

При анализе результатов эксперимента нами были замечены особенности «детского» ответа, предположительно помогающие ребенку сконцентрироваться: излишняя подробность ответа и повторение детьми синтаксической структуры вопроса при ответе.

3. Когнитивная недоступность вопроса.

Типы вопросов осваиваются детьми постепенно, в зависимости от семантической сложности. Особенно трудными для ребенка раннего возраста являются, к примеру, количественные вопросы (сколько?), каузативные вопросы (почему? зачем?).

Наш эксперимент показал, что некоторые категории вопросов представляют сложность и для детей постарше. В основном это вопросы, требующие развернутого описания ситуации в ответе (ситуативные вопросы). В их числе вопросы с медиативной семантикой (как? каким образом?) и вопросы с каузативной семантикой (почему? зачем?).

В основном семантические категории вопросов детьми освоены, но встречаются ошибки в рамках одной категории. Мы обнаружили большое количество коммуникативных неудач, связанных с буквальным пониманием детьми вопросов экспериментатора.

Так, вопрос «Куда делся снеговик?» многими детьми был воспринят как директивный (куда?), являясь по сути каузативным: вопрос предполагает в ответном высказывании объяснение причины, по которой снеговик исчез. Буквально воспринималась детьми синтаксема «как»:

Как они (*дети*) строят пугало?

Арсений (6,8,6): Страшно.

4. Отсутствие нужной лексики. Ребенок раннего возраста может понимать вопрос взрослого и знать на него ответ, но обладать недостаточным уровнем лексического развития, что зачастую является причиной полной коммуникативной неудачи.

Ребенок постарше, как более опытный собеседник, в случае отсутствия в лексиконе нужной номинации пытается ее заменить, не прерывая коммуникацию.

Нехваткой языковых средств было вызвано активное использование детьми среднего и старшего дошкольного возраста местоимений в непонятной для собеседника позиции и звукоподражательных междометий.

Дети старшего дошкольного возраста демонстрировали достаточное владение диалогическим мастерством для предотвращения коммуникативных неудач при возникавших трудностях. Забыв номинацию, ребенок не прерывал коммуникацию, а озвучивал свою проблему.

Таким образом, нами было обнаружено, что часть причин, способных вызвать полную коммуникативную неудачу в диалоге с ребенком раннего возраста, в диалоге с ребенком старшего и среднего дошкольного возраста либо теряет актуальность, либо вызывает частичную коммуникативную неудачу или становится особенностью «детского» ответа. Такая эволюция коммуникативных неудач показывает развитие коммуникативной компетенции ребенка и его стремительный рост как партнера в диалоге.

#### Литература

- [1] Казаковская В.В. Вопросо-ответные единства в диалоге «взрослый-ребенок». – СПб.: Наука, 2006.– 456 с.
- [2] Петрова А.А. Квазикоммуникация ребенка в раннем возрасте // Возрастное коммуникативное поведение. – Вып.1. 2003. – С. 17-30.
- [3] Садовская Ю.В. Коммуникативные помехи в детской речи // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. –Вып.1 (9). 2010. –С. 132-138.
- [4] Казаковская В.В. Коммуникативные неудачи в зеркале детской речи // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: труды международной конференции «ДИАЛОГ 2003». – М.: Наука, 2003. – С. 254-259

*Дубинина Дина Николаевна*

*Белорусский государственный педагогический университет*

*имени Максима Танка,*

*г. Минск*

*dina-56@mail.ru*

## **ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ РОДНОМУ ЯЗЫКУ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация:** в статье описываются возможности использования близкородственных параллелей произведений устного творчества русского и белорусского народов как средства обучения детей дошкольного возраста родному (белорусскому) языку.

**Ключевые слова:** близкородственное двуязычие, дети дошкольного возраста, фольклор, родной язык, художественно-речевая деятельность.

В нашей стране развитие речи детей дошкольного возраста, обучение их белорусскому языку осуществляется в специфической социолингвистической ситуации русско-белорусского близкородственного двуязычия. Большинство дошкольников с детства учатся разговаривать на русском языке, в то время как белорусский язык, который по степени идентичности является для них родным, по степени изучения и овладения им выступает для детей как второй.

Необходимо отметить, что, в соответствии с социолингвистическим исследованием Ю.Б. Корякова, в настоящее время на белорусском литературном языке разговаривает в основном небольшая часть национально-ориентированной интеллигенции. Около трети населения Беларуси использует в общении белорусский язык в его диалектных разновидностях.

При этом значительная часть населения Беларуси называет белорусский язык родным и достаточно хорошо им владеет, чтобы понимать и говорить, но предпочитает общаться на русском языке. Около трети населения не считает

белорусский язык родным, но может понять белорусский письменный текст и устную речь [1]. Что касается русского языка, то он понятен практически каждому жителю Беларуси и на нем разговаривает большая часть населения нашей страны.

Таким образом, дети дошкольного возраста в своем ближайшем окружении фактически не слышат ни правильной русской, ни литературной белорусской речи.

Сужение сфер функционирования белорусского языка, его редкое употребление в процессе общения сказалось и на сфере дошкольного образования.

Отметим, что использование белорусского языка в процессе общения детьми и обучение ему в учреждении дошкольного образования выступает в качестве основного базового компонента дальнейшего существования белорусского языка. Важным для обучения языку является и тот факт, что в нашей стране с момента своего рождения дети оказываются во власти воздействия как пассивной, так и активной бикультурной развивающей речевой среды.

Пассивное речевое окружение составляет радио, телевидение, театр, книги – все то, что помогает восприятию речи на слух, ее пониманию. С помощью пассивного речевого окружения обогащается базовый словарный запас, запоминаются грамматические и фонетико-орфоэпические нормы. Положительное влияние пассивного речевого окружения в том, что оно является литературным, нормированным. Однако пассивное речевое окружение не стимулирует детей к активной речевой деятельности. Эту функцию выполняет только живое человеческое общение.

Что касается обучения детей белорусскому языку в ситуации русско-белорусского близкородственного двуязычия, то к началу его изучения в учреждении дошкольного образования, не все дети ощущают воздействие даже пассивного белорусскоязычного окружения, уже не говоря о воздействии активной развивающей среды. Такое положение оказывает отрицательное

влияние на речевую подготовленность дошкольников к восприятию и пониманию белорусской речи.

В исследовании А.М. Богуш, посвященном обучению второму близкородственному языку в условиях национального детского сада, отмечается, что одновременное овладение детьми двумя языками не нарушает основных закономерностей развития их речи, обучение детей второму языку осуществляется с опорой на родной язык [2].

Белорусская исследовательница проблем развития речи детей в условиях близкородственного билингвизма Н.С. Старжинская отмечает, что раннее введение белорусского языка, усвоение которого будет идти не опосредованно через русский язык, а непосредственно, когда новые лексемы связываются с объектами действительности, а не со словами русского языка, наиболее эффективно содействует формированию речемыслительной деятельности на белорусском языке. При этом приобщение детей к родному языку необходимо осуществлять при условии строгого сохранения принципа «одно лицо в одной ситуации общения – один язык».

Вследствие специфики обучения дошкольников второму близкородственному языку в условиях билингвального образовательного пространства, Н.С. Старжинская предлагает включать белорусский язык в общение с ребенком, воспитывающимся в русскоязычной семье, постепенно, начиная с ознакомления с лучшими образцами художественных, в первую очередь фольклорных произведений. Это позволяет приобщить дошкольников к богатству родного языка на уровне искусства, содействует развитию у них первичной чувственной основы белорусской речи, что является необходимым условием полноценного усвоения родного языка [3].

Произведения фольклора не только расширяют представления детей об окружающей действительности, но и развивают умение тонко чувствовать художественную форму, мелодику и ритм родного языка.

Устное народное творчество является одним из наиболее эффективных средств обучения русскоязычных детей первоначальным навыкам понимания

белорусского языка, воспроизведения услышанного, постепенного усвоения языка на продуктивном уровне.

Оптимизации усвоения детьми выразительных богатств белорусского языка способствует наличие близкородственных параллелей фольклорных произведений русского и белорусского народов. В сравнительном показателе сюжетов сказок восточных славян указывается, что 288 сюжетных типов, а по каталогу Аарне-Томпсона 202, или приблизительно 70%, известно как в русском, так и в белорусском фольклоре.

Известный белорусский фольклорист Кабашников К.П. отмечает, что сюжетное подобие – очень значимый, но не единственный уровень, по которому можно проследить черты общности русского и белорусского сказочного эпоса. Подобие существует и на уровне образной системы. Основные персонажи сказок о животных и в русских, и в белорусских сказках наделяются похожими чертами, похожи их поступки и ситуации, в которых они действуют, совпадают отдельные художественные детали, песенки [4].

Необходимо отметить, что понимание детьми текста связано с фонетическим оформлением, грамматическим построением выражения, но в основном определяется степенью овладения лексикой, которой наполнен этот текст. Сопоставление сюжетов близкородственных произведений помогает обратить внимание дошкольников на своеобразие языка каждого из них, сравнить образные слова и меткие выражения в параллельных художественных текстах. При этом решающим фактором овладения детьми белорусской речью является включение живого устного слова в содержательное общение между ними в процессе художественно-речевой деятельности.

Технологическая схема системы художественно-речевой работы в учреждении дошкольного образования включает: искусствоведческое, функциональное и национально-культурное направления.

Искусствоведческое направление включает восприятие художественного произведения, освоение детьми элементарных представлений о жанрах фольклора, их назначении и художественных средствах выразительности.

Функциональное направление направлено на углубление представлений детей о художественных средствах различных фольклорных жанров и формирование у воспитанников определенных представлений об основных способах достижения правильности и выразительности репродуктивной речи, организации содержательного общения по сюжетам произведений белорусского фольклора.

Национально-культурное направление включает работу по осознанию детьми специфики и отличительных особенностей устно-поэтического творчества русского и белорусского народов.

В процессе содержательного общения дети сначала знакомятся с определенным фольклорным произведением, а потом выполняют игровые творческие упражнения и задания по его содержанию. Их внимание направляется на восприятие сюжета и языка различных фольклорных жанров, освоение элементарных представлений об их особенностях, что способствует наиболее глубокому коммуникативно-познавательному развитию дошкольников.

Главное – дать возможность детям почувствовать красоту художественного слова и образа, создаваемого под его влиянием. Внимание дошкольников обращается как на сюжеты различных фольклорных жанров, так и на элементарное осмысление особенностей их языка.

Образовательные ситуации, которые знакомят детей с разными фольклорными жанрами, имеют свою специфику, но основные их части не изменяются: 1) рассказывание произведения; 2) сравнение двух близкородственных фольклорных произведений между собой (сюжет, язык); 3) игровые задания, игры-диалоги.

Определяющим принципом содержательного общения выступает проведение параллелей сюжетов и образов, их художественного описания в близкородственных произведениях двух народов.

В основном, эти параллели рассматриваются в процессе ознакомления с такими фольклорными жанрами, как сказка и пословица. Дети наблюдают за



жанровыми особенностями одного и второго фольклорного текста. Определяются темы, сюжет фольклорных произведений, подчеркиваются их средства художественной выразительности.

При этом знакомство детей с русскими вариантами сказок о животных происходит значительно раньше, чем с их белорусскими параллелями. Внимание детей обращается на черты их отличия и сходства. Сравниваются сюжеты произведений, красивые описания места действия, героев произведений, предметов быта; обращается внимание на прозвища сказочных персонажей. Дети отмечают национальный колорит сказочного произведения, его художественные языковые особенности.

Наибольший интерес у детей вызывают такие сказки, как: «Кот, петух и лиса», «Коцік, пеўнік і лісіца»; «Теремок», «Дзедаварукавічка»; «Лиса и заяц», «Зайкава хатка»; «Зимовье зверей», «Пра быка і яго сяброў» и др. Положительным моментом является еще и то, что наличие близкородственных параллелей фольклорных произведений дает возможность переноса общих способов работы с одного материала на второй, что возможно только в том случае, если есть идентичность элементов этого материала.

Такая же работа проводится по определению сходства между пословицами. Детям сначала рассказывается на русском языке определенная ситуация, которая заканчивается соответствующей пословицей, затем спрашивают, о чем говорится в пословице, как об этом рассказывается (определяются средства художественной выразительности). Далее педагог предлагает образец белорусской пословицы, подобной по своему сюжету русской пословице, и дети определяют, как рассказывается в ней о соответствующей вещи или явлении.

В процессе обучения не только закрепляются и совершенствуются представления детей старшего дошкольного возраста об определенных языковых средствах, но и развивается умение верно и уместно использовать эти средства в процессе собственной репродуктивной речи.

В процессе игр-диалогов осуществляется активное освоение детьми родного языка. Дошкольники разыгрывают определенные речевые ситуации по мотивам белорусского сказочного творчества. Исходя из коммуникативной функции языка, диалогическая речь считается основной и первичной. С этой формы речинеобходимо начинать учить детей белорусскому языку. Такой подход диктуется уже сформированными диалогическими умениями у детей на русском языке. Определенную значимость для нас приобретает и тот факт, что для диалогического процесса коммуникаций характерно быстрое чередование реплик, композиционная простота, использование разнообразных речевых штампов, обращений. Диалог, как никакой другой вид деятельности, очень близок к естественному общению. Не заучивание реплик наизусть, а только понимание их содержания и запоминание определенной последовательности требовалось нами от дошкольников. Очень важно, чтобы в обучении диалогической речи соблюдалась определенная последовательность: слушание и понимание диалогического образца, возобновление диалога по памяти путем имитации, модификации внутри ситуации, свободная диалогическая речь на белорусском языке.

В нашем случае диалоги составляются на основе прослушанных сказок с помощью иллюстраций к ним. Сначала дети рассматривают вместе с педагогом иллюстрацию к определенной сказке, а потом "оживляют", перевоплотившись в ее персонажей.

Необходимо отметить, что, заинтересовавшись содержанием высказывания, на начальном этапе воспитанники стремятся выразить мысль с использованием русских языковых средств. В связи с этим положительное воздействие оказывает введение в игру-диалог любимого сказочного героя. Он имеет возможность в любое время включиться в диалог и исправить ошибку детей. Этот персонаж понимает только белорусский язык и вступает в общение с детьми только на нем.

Таким образом, поскольку устное творчество белорусов выступает как универсальное средство приобщения детей к родному белорусскому языку, а

восточнославянский фольклор наряду с тесными параллелями сюжетов и образов выделяется своеобразием и особенностями языка, то ознакомление дошкольников с фольклорными произведениями русского и белорусского народов и их сравнение приведет к элементарному осмыслению языковых явлений, выразительных свойств лексики и фразеологии двух близкородственных языков, что в свою очередь позволит детям произвольно использовать эти средства в собственной как русской, так и белорусской речи.

### Литература

- [1] Коряков Ю.Б. Языковая ситуация в Белоруссии / Ю.Б. Коряков // Вопросы языкознания - 2002. - № 2. - Стр. 109—127.
- [2] Богуш А.М. Методика обучения детей украинскому языку в дошкольных образовательных учреждениях / А.М. Богуш. - К.: 2008.-440с.
- [3] Старжинская Н.С. Белорусский язык в детском саду / Н.С. Старжинская. - Минск: Народная асвета, 1995.- 159с.
- [4] Кабашников К.П. Белорусско-русские фольклорные связи / К.П. Кабашников.- Минск, 1988г.- 238с.

*Елисеева Марина Борисовна*

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А. И. Герцена,*

*Санкт-Петербург*

*melyseeva@yandex.ru*

*Вершинина Елена Андреевна*

*Институт физиологии им. И. П. Павлова,*

*Санкт-Петербург*

*ver\_elen@mail.ru*

## **ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ МАКАРТУРОВСКОГО ОПРОСНИКА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ**

**Аннотация:** статья посвящена особенностям диагностики речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Описан объективный и эффективный метод диагностики – Макартуровский опросник, заполняемый родителями. Рассмотрены преимущества опросника в сравнении с тестированием ребенка.

**Ключевые слова:** речевое и коммуникативное развитие детей раннего возраста, диагностика, Макартуровский опросник.

В настоящее время вырос интерес к речи детей раннего возраста и ранней диагностике речевых нарушений. Специалисты самых разных профилей стали чаще оценивать коммуникативное и речевое развитие ребенка: педагоги, логопеды, психологи, неврологи. Ранняя диагностика нарушений речевого развития очень важна, однако иногда беспокойство родителей бывает излишним, а мнения специалистов различных профилей могут противоречить друг другу.

Оценка речевого и коммуникативного развития детей (так же, как и оценка других психических функций) должна производиться с помощью стандартизированных шкал — иначе, каким бы опытным ни был эксперт,

производящий оценку, достаточно высок риск сделать неверное заключение о развитии речи, в том числе риск гипердиагностики, что может отразиться на стратегиях работы с детьми.

В последние 20 лет онтолингвистами посредством сбора материала спонтанной речи детей и его тщательного анализа получены новые данные об особенностях развития речи современных детей. Изучены довербальный период развития речи, состав начального детского лексикона, в том числе этапы овладения значением слова, фонетические явления, характерные для становления звуковой стороны речи, возникновение фразовой речи (двусловных и многословных высказываний), появление в речи слов, относящихся к различным частям речи, становление грамматических категорий. Исследованы детские речевые инновации – формы слов и слова, создаваемые ребенком самостоятельно по аналогии (*человеки, уши, рисовую, кусоки, испечем пирожка, цыпленки, колокольчить, братикин, бананный* и т.п.). Доказано, что подобные окказионализмы не являются признаком речевого отставания ребенка – а на ранних этапах развития, напротив, демонстрируют высокий уровень овладения языком [1, 2, 3, 4] и др.

Объективность и эффективность оценки речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста обеспечивается использованием стандартизированных шкал. Анализируя заполненный родителями опросник, специалист может оценить, насколько лексическое, морфологическое, синтаксическое развитие ребенка соответствует норме. При этом учитывается тот факт, что норма развития – не конкретное цифровое значение, а некий диапазон, обусловленный индивидуальными особенностями развития каждого ребенка, семейным окружением и гендерной вариативностью.

База данных речи детей от 8 мес. до трех лет пополнялась путем сбора заполненных родительских опросников (768 опросников для детей в возрасте от 8 до 18 мес. (416 мальчиков и 352 девочек) и 1037 опросников для детей в возрасте от 18 до 36 мес. (487 мальчиков и 550 девочек).

Два опросника: «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и жесты» и «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и предложения» - охватывают различные сферы речевого развития детей. Опросники представляют собой русские версии двух американских опросников («The MacArthur Communicative Development Inventory»), видоизмененные в соответствии с русской реальностью и особенностями русского языка.

Работа над русской версией велась сотрудниками кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург) с 2000 года с разрешения авторов опросников, опросник адаптирован авторским коллективом (свидетельство о государственной регистрации базы данных МАКАРТ-РУС № 201 362 04 89 от 10 апреля 2013 г., авторы С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева, В. Л. Рыскина, А. Вершинина, А. М. Вершинин). Нормы речевого развития рассчитывались по всем пунктам опросника и по всем возрастам — на основании средних значений и медиан. В каждом возрасте рассчитывались процентиля от 5% до 99%, на основании которых принимаются решения о соответствии ребенка возрастной норме. Зависимости процентилей от возраста были аппроксимированы логистической кривой для получения сглаженных данных. Нормы рассчитывались для обоих полов вместе, а также отдельно для мальчиков и девочек. Рассчитанные нормы могут быть использованы для речевой диагностики детей как с нормальным развитием, так и с речевым дизонтогенезом. В этом случае опросник используется для детей старше трех лет.

Первый опросник оценивает: лексикон (в том числе звукоподражания) — понимание и говорение, жесты, действия, использование воображаемых предметов и предметов-заместителей. Второй опросник оценивает: лексикон (в том числе звукоподражания) — только говорение; морфологию (в том числе ненормативные формы); синтаксис (двусловные и многословные высказывания), использование воображаемых предметов и предметов-заместителей.

Результаты заполнения опросника записываются в специальные бланки (различные для первого и второго опросников) и оценивается возраст развития отдельных умений. Он определяется следующим образом: количество имеющихся у ребенка пунктов (слов, жестов и т. п.) из списка в опроснике сравнивается с тем же количеством этих пунктов в норме и определяется, в каком возрасте владение этим набором характерно для 50 % детей. Такое сопоставление позволяет указать, каков возраст развития ребенка в отношении данного умения и сравнить его с паспортным возрастом ребенка на момент заполнения опросника.

В таблице норм можно показано, сколько фраз понимают, сколько слов понимают и произносят, сколько жестов и действий производят дети в возрасте 8-18 мес.; сколько слов говорят, фразы какого типа произносят и как начинают изменять слова дети 18-36 мес. групп риска. Сравнив эти данные с данными конкретного ребенка (определенного пола), можно обнаружить, есть ли у ребенка отставание от 85, 90 и 95 % сверстников.

В книге [5] излагается история русификации опросников, даны заполненные бланки с анализом речи конкретных детей, инструкции для родителей и специалистов, позволяющие разобраться в количественных результатах, рекомендации по качественному анализу опросника, приведены чистые бланки обоих опросников, чистые бланки для количественного анализа опросников. Представлены основные нормы речевого и коммуникативного развития детей в виде таблиц, удобных не только для логопедов, но и для родителей.

### Литература

- [1] Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак, 2009. 592 с.
- [2] Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Освоение ребенком родного языка. М.: Владос, 2017. 240 с.
- [3] Доброва Г.Р. Вариативность речевого развития детей. М.: Языки славянских культур, 2018. 264 с.
- [4] Елисеева М. Б. Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы. Монография. М.: Языки славянских культур, 2015.

[5] Елисеева М. Б., Вершинина Е. А., Рыскина В. Л. Макартуровский опросник: русская версия. Оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: Нормы развития. Образцы анализа. Комментарии. Иваново, 2017. 76 с.



*Казаручик Галина Николаевна*

*Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина,*

*г. Брест*

*kazaruchykh@tut.by*

## **ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИМ СТРОЕМ РЕЧИ ДЕТЬМИ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Аннотация:** в статье раскрывается специфика овладения грамматическим строем речи детьми среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и нормативным речевым развитием. Представлены методические рекомендации по формированию грамматического строя речи у воспитанников пятого года жизни с общим недоразвитием речи.

**Ключевые слова:** аграмматизм, грамматический строй речи, дети среднего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи, словоизменение, словообразование.

В логопедии понятие «общее недоразвитие речи» (далее – ОНР)» применяется к такой форме речевого недоразвития, когда нарушается формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом [1]. При ОНР наблюдается позднее появление речи, ограниченный словарный запас, несформированность грамматического строя речи, искажение звуковой стороны речи.

У детей среднего дошкольного возраста с ОНР обнаруживается грубое недоразвитие грамматического строя речи. Воспитанники испытывают большие сложности в изменении слов по числам и падежам, в согласовании существительных с прилагательными и числительными. У дошкольников 5-го года жизни с нормальным речевым развитием также отмечены некоторые

аграмматизмы, которые связаны с возрастными особенностями овладения грамматикой. Дошкольники обеих групп нуждаются в обучении по овладению грамматическим строем речи. Однако, если дети с нормальным речевым развитием как правило используют один раз воспроизведенную форму для образования большого количества форм слов по аналогии, то при ОНР воспитанники не могут использовать образец слов как подсказку, что обуславливает необходимость коррекции грамматического строя речи у детей среднего дошкольного возраста в процессе специальных занятий с учителем-логопедом.

Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи у воспитанников с ОНР в средней группе ведется по двум направлениям:

- 1) формирование словообразования;
- 2) формирование словоизменения.

Формирование грамматического строя речи у дошкольников с ОНР в средней группе является составной частью работы по развитию речи. В работе следует опираться на следующие принципы:

– системности. Развитие грамматического строя речи должно осуществляться, во-первых, с развитием всех сторон речи (звуковой культуры, лексического запаса, связной речи), во-вторых, постоянно, ежедневно, используя самые разные ситуации, в которых оказываются воспитанники;

– комплексного подхода. Развитие грамматического строя следует включать в работу с детьми по таким образовательным областям, как «Ребенок и природа», «Ребенок и общество», «Элементарные математические представления», «Физическая культура», «Искусство»;

– наглядности. Общеизвестно, что ребенку трудно образовывать новые формы и изменять слова, смысл которых ему не понятен. Дети сначала усваивают слова, обозначающие конкретные предметы. Поэтому в учреждении дошкольного образования должна быть создана развивающая предметно-пространственная и ландшафтная среда, которая бы при соответствующей поддержке педагога стимулировала речевую активность детей, содействовала

обогащению и активизации словаря, и на этой основе овладению грамматическим строем речи;

– доступности. Лексический материал, который предлагается детям среднего дошкольного возраста для словообразования и словоизменения должен быть им понятен, опираться на жизненный опыт детей.

– индивидуального подхода. Как показало эмпирическое исследование, в одной группе воспитываются дети с разным уровнем речевого развития. Следовательно, приоритет и в работе по формированию грамматического строя речи должен быть отдан индивидуальной работе;

– взаимодействия логопеда, воспитателя и родителей в развитии грамматического строя речи дошкольников. Внедрение конструктивного и партнерского взаимодействия педагогов и родителей в образовательный процесс способствует развитию речи детей и является одним из условий, обеспечивающих единство педагогических воздействий со стороны всех участников образовательного процесса, в котором особая роль принадлежит родителям.

Работу по формированию грамматического строя речи можно проводить как на занятиях, так и в нерегламентированной деятельности. Например, на прогулке дети в процессе наблюдения за растениями могут образовывать уменьшительно-ласкательные существительные (куст – кусти́к, лист – листочек, цветок – цветочек т. п.). При выполнении детьми трудовых поручений можно дифференцировать глаголы совершенного и несовершенного вида (сеять – посеять, наливает – выливает, насыпает – высыпает и т. п.).

Работа, которую проводит логопед с детьми среднего дошкольного возраста с ОНР по формированию грамматического строя речи, должна продолжаться и поддерживаться воспитателями дошкольного образования. Работая с детьми в течение всего дня, в отличие от логопеда, воспитатель имеет возможность закреплять полученные детьми на логопедических занятиях умения словообразования и словоизменения, без чего не может происходить введение новых форм слов в самостоятельную речь. Преемственность в работе

логопеда и воспитателя предполагает не только совместное планирование, но и обмен информацией, обсуждение достижений детей, как на логопедических занятиях, так и на занятиях, проводимых воспитателями. На основе такого взаимодействия воспитатель выполняет помимо общеобразовательных и ряд коррекционных задач, суть которых в устранении недостатков в сенсорной, аффективно-волевой, интеллектуальной сферах, обусловленных особенностями речевого дефекта. Этим создается основа для благоприятного развития компенсаторных возможностей ребенка, что в итоге влияет на эффективное овладение речью. Компенсация речевого недоразвития ребенка, его социальная адаптация и подготовка к дальнейшему обучению в школе диктуют необходимость овладения под руководством воспитателя различными видами деятельности: игровой, элементарной трудовой, предпосылками учебной деятельности. Особое внимание воспитатель должен уделять развитию восприятия (зрительного, слухового, тактильного), мнестических процессов, доступных форм наглядно-образного и словесно-логического мышления, мотивации.

Эффективность работы, проводимой логопедом и воспитателем с детьми с ОНР, будет гораздо выше, если она поддерживается родителями. Задача логопеда и воспитателей учреждения дошкольного образования – раскрыть перед родителями важные стороны речевого развития ребенка и порекомендовать соответствующие приемы обучения. Педагоги должны находиться в постоянном взаимодействии с родителями, составляя неразрывное триединство «ребенок – родитель– педагог» понимая, что домашняя среда имеет основное воспитательное и формирующее значение. В условиях сотрудничества с родителями, предполагающего взаимное уважение, понимание, доверие, достигаются желаемые результаты в процессе развития речи, в том числе формирование у детей среднего дошкольного возраста грамматического строя речи.

Безусловно, родителям в доступной форме необходимо объяснить, во-первых, значимость работы по формированию у детей с ОНР умений

словообразования и словоизменения, а во-вторых, где, в каких ситуациях в быту, на прогулке они могут это делать. В этих случаях эффективны как наглядные формы работы с родителями (стенды, ширмы, папки-передвижки), так и индивидуальные, и групповые (беседы, консультации).

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что перечисленные выше методические рекомендации по развитию грамматического строя речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР могут использоваться и воспитателями дошкольного образования, работающими с дошкольниками пятого года жизни с нормативным речевым развитием. Так как результаты эмпирического исследования показали, что и эти воспитанники допускают ошибки при словообразовании и словоизменении.

Таким образом, работа по формированию грамматического строя речи у детей среднего дошкольного возраста должна строиться с учетом принципов системности, комплексного подхода, наглядности, доступности, индивидуального подхода, взаимодействия логопеда, воспитателя и родителей в развитии лексики у дошкольников. Работу по формированию грамматического строя речи можно проводить как на занятиях, так и в нерегламентированной деятельности.

#### Литература

[1] Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2016. – 288 с.

**Лукьянова Наталья Николаевна**

*Алтайский государственный педагогический университет,*

*Барнаул*

*n.n.lukjanov@mail.ru*

**Федорова Ирина Витальевна**

*Алтайский государственный педагогический университет,*

*Барнаул*

*ivitafed@mail.ru*

## **ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ РЕБЕНКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

**Аннотация:** в статье описываются эмоциональные, ассоциативные и семантические особенности восприятия языковой личности, которые позволяют маленькому читателю выйти на смысловые доминанты художественного произведения. Авторы считают, что сложившиеся стереотипы необоснованно отказывают языковой личности младшего школьника в понимании концептуального смысла текста, на который ребенок способен выйти через эмоциональное осмысление художественного текста.

**Ключевые слова:** языковая личность младшего школьника, понимание, смысловая доминанта, концептуальные смыслы.

Проблема восприятия художественного текста школьниками рассматривалась литературоведами и лингвистами, психологами [1] и философами, методистами и практикующими учителями. Общая цель данных исследований – выявить особенности восприятия художественного текста разными реципиентами.

Традиционно принято считать, что незнание лексического значения слов приводит к неполному пониманию текста. Наблюдения и эксперименты ученых [2] показывают, что в процессе восприятия бывают «сбои», причиной которых

является непонимание сигналов текста: словосочетаний, предложений и связей между ними. Непонимание этих сигналов искажает общий концептуальный смысл прочитанного, но это происходит не всегда. Этот феномен восприятия был исследован Г.Г. Граник и Л.А. Концевой. Предметом их рассмотрения явилось детское восприятие М. Цветаевой стихотворения А.С. Пушкина «К няне». Рассмотрим эмоциональные, ассоциативные и семантические особенности восприятия языковой личности пушкинского текста. Обратимся к отрывку из книги Марины Цветаевой «Мой Пушкин», в котором поэт вспоминает о знакомстве со стихотворением «К няне». Это воспоминание о своей первой встрече со стихотворением позволяет увидеть процесс восприятия поэтического текста ребенком изнутри.

Первая строка, поразившая ребенка Марину Цветаеву, «*Подруга дней моих суровых - Голубка дряхлая моя!*» [3, с.43]. Непонимание значения слова *голубка* заставляет ребенка - Цветаеву обратиться к детскому эмоциональному опыту, в котором это слово звучало как обращение отца к матери. Контекстуально-ситуативное значение слова позволяет понять, что оно может быть употреблено как обращение к любимому дорогому человеку. Это помогло шести-семилетней девочке вычитать эмоциональную коннотацию текста и сделать важное заключение: «...старую женщину - потому-то родная - можно любить больше, чем молодую - потому что молодая и даже потому что — любимая» [3, с.43].

Марину Цветаеву поразило употребление слова *подруга*, потому что в ее речевом опыте это слово отсутствовало. И это слово «самое любовное из всех впервые прозвучало... обращенное к старухе» [3, с.44]. Таким образом, в эмоциональном опыте маленького читателя произошло сближение семантики этих слов, то и другое, может быть обращено только к очень дорогому и любимому человеку.

Значение слова *дряхлая* Цветаева связала с деталью - «маминой котиковой муфтой». Не до конца понятое значение слова *дряхлая* заставляет детское воображение связать с предметом дорогого любимого ей человека,

матери. Значение слов *голубка* и *дряхлая* Марина Цветаева объединила в одно смысловое поле, соединив их семей «мать». Это позволяет поэтессе сделать вывод: «пушистая, пышная, почти меховая голубка, почти муфта, и резюмировать: «Скажу: подруга, скажу: голубка - и заболит» [3, с.44].

Наши наблюдения подтверждаются мнением литературоведа М.Б. Гаспарова: непосредственное переживание языкового материала неотделимо от конкретных ситуаций, в которых происходит языковая деятельность. Эти компоненты, в силу присущих им множественных ассоциативных связей, в свою очередь, притягивают к себе другие языковые частицы, актуализируя их в сознании говорящего в качестве возможных ходов выражения его мысли. «Говорящий субъект реализует некоторые из этих пробуждающихся в его сознании возможностей и оставляет в стороне другие, и каждое принимаемое им решение, каждый ход его языковой мысли вызывает новые волны ассоциативной индукции. Сама мысль, подлежащая выражению, приобретает все более определенный образ, по мере того как она воплощается — в буквальном смысле этого слова — в этих конкретных, индуцируемых памятью говорящего и отбираемых им языковых хода» [4, с. 80-81].

В памяти у Марины Цветаевой устанавливаются ассоциативные связи смыслов: *Голубка – Мать – Подруга; Голубка – Дряхлая – котиковая муфта – мамина котиковая муфта* - «Скажу: подруга, скажу: голубка - и заболит» [3, с.44].

Заболит сердце, о ком. Кого жалела Марина Цветаева? О ком болело ее сердце?

Боль - это чувство, которое помогло читателю проникнуть в смысл пушкинских строк. Дальше она как читатель выходит за рамки текста. «Кого она жалела?». Дальше следует гениальный недетский ответ. «Не няню. Пушкина». Его тоска по няне превращалась в прочтении Цветаевой - ребенком в «тоску по нему тоскующему». Возможно, Марина почувствовала поэта настолько, что ощутила себя автором пушкинских строк и пережила те же чувства, которые переживал поэт.



Необходимо отметить, что Цветаева обладала глубочайшей эмпатией, которая наряду с ассоциациями является средством постижения смысла пушкинского стихотворения.

Еще одно слово, которое привлекло детское внимание Марины Цветаевой, это слово *глушь*, значение которого ей неясно, но понятен смысл стихотворной строки. «Одна в глуши лесов сосновых - давно, давно ты ждешь меня». Цветаева не заметила слово *глушь*, значение которого явно не знала, а смысл она вывела из эмоционального и речевого опыта.

Интерпретация смыслового целого стихотворения происходит у Цветаевой через образ-эпитет *мое - родное*, который можно представить в виде эмоционально-семантического концепта, включающего другие смыслы, которые в узувальном отношении представляются нам ассоциативно не связанными друг с другом.



Рис. 1 Концептуальные смыслы стихотворения «К няне»

Сама Марина Цветаева говорила: «...глядя назад, теперь вижу, что стихи Пушкина, и вообще стихи, за редкими исключениями чистой лирики, которой в моей хрестоматии было мало, для меня до - семилетней и семилетней были - ряд загадочных картинок, - загадочных только от материнских вопросов, ибо в стихах, как в чувствах, только вопрос порождает непонятность, выводя явление из его состояния данности. Когда мать не спрашивала - я отлично понимала, то есть и понимать не думала, а просто видела. Но, к счастью, мать не всегда

спрашивала, и некоторые стихи оставались понятными» [3, с.45]. Текст Пушкина был не просто прочитан, но и прожит, прочувствован. Этот поэтический текст выступает как самостоятельное интеллектуальное образование и взаимодействующий с культурным контекстом, для читателя является не только объектом восприятия, но и равноправным собеседником. Читатель старается понять не автора, но текст. При этом каждый реципиент креатирует индивидуальный мир текста, что объясняется различием концептуальных систем индивидов: «мы воспринимаем, познаем только такие объекты, которые мы способны “схватить” посредством содержащихся в нашей концептуальной системе смыслов, и это представляет собой способ интерпретации этих знаков-объектов, способ их осмысления нами» [5, с. 383]. А значит, «различные способы “навигации” по тексту и, следовательно, различные способы интерпретации зависят не столько от автора, сколько от читателя» [6, с.11-12].

О.В. Соболева, отмечая, что младшему школьнику почти невозможно достигнуть высшего уровня понимания: «высший уровень сформированности умения понимать текст характеризуется использованием тех приемов понимания, которые востребуются конкретным текстом, самостоятельным выходом на концепт, осознанностью работы с текстом, эмоциональностью индивидуального восприятия, проявлением нравственной позиции читателя» [7, с.14], отрицает возможность адекватного замыслу автора понимания текста реципиентом.

Однако можно утверждать, что маленький читатель может понять основные эмоциональные, и, следовательно, основные ассоциативные и семантические смыслы текста. Он способен креатировать индивидуальный мир текста, а различные способы интерпретации зависят от эмоционального и речевого опыта читателей.

Обращаясь к воспоминаниям Марины Цветаевой, мы наблюдаем редкий случай, когда маленький читатель может выйти на основные смысловые доминанты. Таким образом, можно утверждать, что талантливый ребенок

способен постичь глубину текста. Чем лучше развиты у ребенка ассоциативные связи, которые позволяют установить смысловые отношения в тексте, тем шире горизонты его интерпретаций текста.

### Литература

[1] Левин, В.А. Психологические особенности формирования художественного восприятия литературных произведений у младших школьников: Автореферат канддис./ В.А. Левин. – Москва: МГПУ, 1984.

[2] Граник, Г.Г. Как учить работать с книгой / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. -Москва: НПО «Образование», 1995.- 256 с.

[3] Цветаева, М.В. Мой Пушкин /М.В. Цветаева // Проза / сост., авт. Предисл. И коммент. А.А. Сахянц. – Москва: Современник, 1989. - С.17-57.

[4] Гаспаров, Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования: монография. / Б.М. Гаспаров. — Москва: Новое литературное обозрение, 1996. — 352 с. [Электронный ресурс]. – URL: <http://yanko.lib.ru/books/lit/1%3D1.pdf>(1.07.2018)

[5] Павиленис, Р.И. Проблемы смысла. Современный логико-философский анализ языка / Р.И. Павиленис. Москва: Мысль, 1983. - 286с.

[6] Лукьянова, Н.Н. Лингвистическая интерпретация текста как способ моделирования фрагмента языковой картины мира [на материале произведений Д. Хармса “Мечь”, “Искушение”]. Специальность 10.02.01 – русский язык: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Н.Н. Лукьянова. -Барнаул, 2000. - 304 с.

[7] Соболева, О.В. Психодидактическая концепция понимания текста школьниками на начальном этапе обучения. Специальность – 19.00.07 – педагогическая психология: /О.В.Соболева. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. – Курск, 2010. - 69 с. [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.studmed.ru/view/soboleva-ov-psihodidakticheskaya-koncepciya-ponimaniya-teksta-shkolnikami-na-nachalnom-etape-obucheniya\\_78d35ec5b11.html](http://www.studmed.ru/view/soboleva-ov-psihodidakticheskaya-koncepciya-ponimaniya-teksta-shkolnikami-na-nachalnom-etape-obucheniya_78d35ec5b11.html) (1.07.2018)

*Неверович Галина Александровна,  
Федосеева Ирина Викторовна  
Северный (Арктический) федеральный  
университет им. М.В. Ломоносова,  
г. Архангельск  
g.neverovich@narfu.ru*

## **МОТИВАЦИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОСЛЕБУКВАРНЫЙ ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ**

**Аннотация:** в статье рассматриваются методические пути формирования внешней и внутренней мотивации чтения в послебукварный период в процессе знакомства с азбучным текстом различных эпох.

**Ключевые слова:** читательская деятельность, внешняя и внутренняя мотивация, послебукварный период, азбучный текст.

Проблема формирования мотивации читательской деятельности, интереса к чтению и книге в послебукварный период обучения волнует многих учителей и родителей. В период обучения грамоте у ребенка существует основательная внешняя мотивация – научиться читать, прорастает внутренний посыл взросления, связанный с навыком чтения, с большими возможностями в самостоятельной деятельности. Эта определенность цели помогает ученикам преодолевать трудности в обучении, родителям ясна и понятна их функция на этапе обучения грамоте.

Учебная деятельность в области чтения меняется во втором полугодии, ученики всё быстрее справляются с заданием учителя «прочитать». В практике отмечается угасание внутреннего мотива чтения: пропадает эмоциональный интерес к процессу чтения, а увлечься содержанием книги первокласснику-читателю не удается, «не открылось». Поэтому так важно изначально

мотивировать ученика не на овладение технической составляющей навыка чтения, а открыть смысловую, творческую составляющую процесса чтения.

Как в любой науке в читателеведении существует своя терминология. Авторы «Словаря-справочника по чтению» В.А. Бородин и С.М. Бородин дают определение мотивации чтения как «системы внутренних и внешних побуждающих факторов, определяющих читательское развитие социальных субъектов, стимулирующих обращение к различным текстам» [1, с.87].

Мотивы чтения – это «побуждения к читательскому развитию в целом, к читательской деятельности и межличностному общению в частности, определяющие характер удовлетворения многообразных читательских потребностей в процессе всей жизнедеятельности человека; интеллектуальные, коммуникативные, познавательные, развлекательные, самоутверждение, стремление к отдыху, ценностно-ориентированные, эмоциональные, эстетические, этические» [2, с.88]. Таким образом, видим, что читательская мотивация напрямую связана с активностью психики человека.

В психологии выделяются три блока истоков активности человека: сам человек, природная и социальная среда, взаимодействие с другими людьми. Деятельность самого ребенка ещё не может являться сильным мотивом читательской активности, при этом под внешним воздействием (учебная деятельность) срабатывает внутренний механизм активности в процессе обучения чтению. Любая активность обусловлена как внутренне, так и внешне. Взаимно направленная активность учеников класса обусловлена определенным видом совместной деятельности (игра, учеба) чтением. Игры, ритуалы, символы и действия, связанные с книгой, подготавливают, мобилизуют ученика к предстоящей деятельности, вызывая соответствующий настрой. Среди замеров мотивов активности психики выделяют направленность личности и склонность к состязанию, что также необходимо учитывать в организации читательских конкурсов, смотров, творческих выставок и праздников.

В процессе общения и познания у первоклассников потенциальные мотивы читательской активности превращаются в актуальные, продуцируются

в новые при помощи взрослого и организованной книжной среды. Потребность в книге становится установкой, внутренние намерения превращаются в действия – рассматривание, иллюстрирование книги, отношение к прочитанному выражается поступками в игре, в жизни, в речи. Таким образом, творческие занятия с книгой в конце букварного периода являются необходимой частью учебного процесса для мотивации читательской деятельности.

Мотивационная роль отношений взрослых к умению ребенка читать значима. Акты действия и познания в области чтения ценятся не столько самим отношением ребенка к книге, а изменениями этих отношений, которые первоклассник понимает и осознает сам, замечают учитель и родители.

Традиционно проведение праздника «Прощание с Букварем» приурочено к завершению букварного периода и переходу на новую ступень читательской деятельности младшего школьника. Как правило, такой праздник должен быть значим для ученика не только внешними эффектами деятельности, но и внутренним осознанием перемен в отношении чтения. В первую очередь, эмоционально он ощущает преодоление большого и важного этапа обучения в первом классе, свой результат труда. Для каждого ребёнка он индивидуален: одни пришлечитающими в школу, а другие только научились читать по Букварю.

Современный праздник «Прощание с Букварём» имеет форму проекта, включает в себя все этапы деятельности. Для достижения конечного результата – момента представления – значимую роль играют все участники образовательного процесса. При подготовке праздника дети творчески преобразуют свои знания: создают образ буквы, интонационно озвучивают его, готовят реквизит, Большое количество атрибутики этого праздника, привлечение детей старшего возраста для участия, вручение сертификатов «Букварь прочёл» рождает у детей положительные эмоции по отношению к чтению, к книге. И важно использовать этот момент как мотивационный, направляющий дальнейшее формирование читательской деятельности

первоклассников. При этом надо учитывать и возникшую активность читательской среды, ведь ученик в такой деятельности не только познает новое, но и сам познает свои возможности. Мотивационную роль играет и сама информация, усваиваемая личностью, она несет в себе источник возникновения новых мотивов деятельности. Содержание, представленное в современных учебно-методических комплексах, даёт возможности пробудить познавательный интерес. Большие возможности для этого имеют уроки на темы «Из истории азбук» или «Какие бывают азбуки». Когда само разнообразие поступающей информации превосходит, то читатель чувствует себя заинтересованным, пытается расширить набор своих действий. При этом название праздника «Прощание с Букварем» настраивает участников на эмоцию законченности, завершенности, изученности, неясное ожидание нового. Неопределенность ситуации в чтении – это самое опасное состояние для юного читателя. Необходимо тут же открывать ему новое в изученном, в нашем случае – это разнообразие книг с азбучным текстом. Знакомим первоклассников как современными, так и старинными изданиями азбук и букварей.

«Азбука» К. Истомина, азбука «Подарок детям о событиях 1812 года» И.И. Терехова, «Азбука» Е.М. Бём и «Азбука в картинках» А.Н. Бенуа открывают широкие возможности для знакомства детей с событиями и жизнью людей в историческом аспекте. Наряду с графическим изображением букв в таких азбуках проиллюстрированы сцены из жизни детей, вещи и предметы, которые для людей XXI являются источником исторического знания.

Рассматривая и прочитывая графический и словесный материал данных азбук, юный читатель легко перемещается из XXI века в иное время. Азбучный текст дает юному читателю возможность исторически правдиво представить культуру и быт русского народа. Сложность понимания исторического события, изложенного по азбучному принципу, заменяется узнаванием букв и умением прочесть ряд слов, которые употреблялись в начале девятнадцатого века. А. Бенуа ориентируется на сказочный, поэтический мир детской души,

закладывая многокрасочность бытия, воспитывая эстетический вкус [4, с. 32]. Рассматривание – это главный прием работы с этими азбуками. В центре рисунка расположена сама буква, а вокруг предметы, название которых начинается с изображенной буквы. «Азбука» Е.М. Бём, русской художницы, отражает содержание народной жизни, связанное с православными традициями, представляет собой историю Руси в картинках, созданную в сказочном стиле. Текстовую часть составляют поговорки, загадки, молитвы, шуточные стихи. [4, с. 167]. Изящный стиль иллюстрационного материала, искусно подобранные тексты в совокупности играют очень важную роль в эстетическом воспитании детей.

Современные издания азбук, таких как «Русская азбука в рисунках» М.Ханковой (ИД Мещерякова, 2016), «Русская азбука в пословицах, поговорках, загадках и картинках» Т.Козьминой (Вита-Нова, 2013) также знакомят с культурой, укладом и бытом России XIX века. А такие азбуки, как «Великолепная азбука» А.Игнатовой (Оникс, 2014), «Пластилиновая азбука. ГДЕЁ» С.Меринова («Бурда», 2014) реализуют принцип привлечения ребёнка в активную, созидательную деятельность: рисование, раскрашивание, лепка. «Азбука профессий» Т.Коваль (Клевер Медиа Групп, 2015) знакомит маленького читателя профессиями людей.

Знакомство на уроках в послебукварный период с различными книгами-азбуками становится отправным пунктом для активизации и мотивации познавательного интереса младших школьников в послебукварный период формирования читательской деятельности. Освоенный книжный формат наполняется иным содержанием, раздвигаются границы Азбуки как учебника, приглашая первоклассников в мир чтения.

#### Литература

- [1] Бородин В.А., Бородин С.М. Словарь-справочник по чтению: практикум [Текст] / В.А. Бородин, С.М. Бородин. – Москва: РШБА, 2017. – 87 с.
- [2] Бородин В.А., Бородин С.М. Словарь-справочник по чтению: практикум [Текст] / В.А. Бородин, С.М. Бородин. – Москва: РШБА, 2017. – 88 с.
- [3] Богданов В.П. От азбуки Ивана Фёдорова до современного букваря [Текст] / В.П. Богданов. – Москва: Просвещение, 1974. – 238 с.



[4] Дульский П. М. Иллюстрация в детской книге [Текст]/ П. М. Дульский, Я.П. Мексин. – Казань: Главлит, 1925. –149 с.

*Неверович Галина Александровна,  
Харченко Татьяна Андреевна  
Северный (Арктический) федеральный  
университет им. М.В. Ломоносова,  
г. Архангельск  
g.neverovich@narfu.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПУТЬ К СВОБОДНОМУ ЧТЕНИЮ**

**Аннотация:** в статье раскрывается значимость библиографических умений для приобщения младших школьников к свободному чтению, рассматриваются методические приемы, способствующие формированию библиографической компетентности, влияющие на познавательно-мотивационный аспект читательской деятельности младших школьников.

**Ключевые слова:** библиографическая компетентность, библиографические умения, мотивационный аспект читательской деятельности, свободное чтение.

Важнейшим условием и средством формирования компетентного читателя является свободный доступ к информации, к чтению. Как отмечает Т.Д. Полозова, что в современном мире «из профессиональной терминологии исчезло гордое слово ЧИТАТЕЛЬ! Его заменил пользователь... Но библиотека – учреждение КУЛЬТУРЫ. Читатель здесь – субъект личной творческой деятельности. Задача сотрудников библиотеки развивать Его – ЧИТАТЕЛЯ, помогать ему стать ЛИЧНОСТЬЮ, способной думать, мечтать, возвращать свой интеллект, свой внутренний мир. С ним полагается вступать в диалогическое общение. Не только удовлетворять запрос, но объяснять смысл, ценность его запроса, помня: моя задача помочь Читателю вырасти Человеком»

[1, с.9-10]. Библиотека у читателя с детства должна ассоциироваться с открытым пространством, свободой выбора книги.

Сложилось так, что специальную подготовку по руководству детским чтением получают библиотекари, а учителя владеют приемами обучения чтению. Таким образом, одни владеют актуальной информацией о современном книгоиздании, а другие - методикой изучения, анализа прочитанного. Но учитель и библиотекарь – это «соратники» в формировании читательской деятельности детей. Поддерживать и развивать потребность к чтению должны оба специалиста. Традиционной формой такого сотрудничества являются библиотечные уроки «Дом, в котором живут книги», «Твой друг - книга» и др. Опыт проведения таких уроков делятся специалисты на страницах журнала «Школьная библиотека» [2].

Одной из главных тенденций современности стало усиление библиотечной работы с детьми, направленное на активное приобщение их к чтению. Важную роль играет свободное чтение учащихся, которое предполагает готовность младшего школьника к использованию литературы для своего духовно-нравственного, эмоционального и интеллектуального самосовершенствования, к творческой деятельности на основе прочитанного, когда возникает потребность в чтении как средстве познания мира и самопознания.

Вследствие этого читательская компетентность младшего школьника определяется не только качеством навыка чтения, но и уровнем его читательских, текстовых, интерпретационных, библиографических умений. Неслучайно в рабочей программе по предмету литературное чтение есть раздел «Библиографическая культура». В нем очерчен круг знаний и умений, которыми должен обладать младший школьник: различать типы изданий, виды информации, элементы книги, ориентироваться в алфавитном и тематическом каталогах.

Для формирования самостоятельности читательской деятельности значимость библиографических умений трудно переоценить.

Одной из основных характеристик грамотного читателя является умение самостоятельно выбрать и оценить книгу. Нужно отметить, что далеко не всякий взрослый обладает этими умениями, что становится преградой на пути к чтению. Таким образом, «формирование библиографической компетентности есть часть общей системы начального образования, этот процесс затрагивает не только каждую школьную дисциплину, но и самостоятельную деятельность учащихся, и внеклассную работу в течение всего периода обучения ребенка в начальной школе» [3, с.5].

С помощью учителя и библиотекаря ученики должны овладеть библиотечно-библиографической культурой «как комплексом знаний, навыков читателя, обеспечивающих эффективное использование справочно-библиографического аппарата и фонда библиотеки; правил пользования библиотеками; умение найти необходимые источники информации» [4, с. 78]. То есть обрести библиографическую компетентность, которая «характеризуется степенью сформированности мотивов, адекватных содержанию библиографической деятельности, уровнем владения библиографическими знаниями и умениями, а также развитием интереса к предмету и процессу деятельности, ценностными ориентациями ученика» [3, с.5].

Библиографическая компетентность ученика определяется по результативности поиска в книжном мире и осознанности познавательных мотивов деятельности, по отношению к книге как интеллектуальной ценности лично для него. Такой ученик умеет пользоваться тематическим и алфавитным каталогом, может грамотно сформулировать свое обращение к библиотекарю, умеет определять содержание книги по оглавлению, обложке, иллюстрациям, может грамотно использовать помощь библиотекаря, руководствуясь своей целью чтения.

Формирование у младшего школьника основных библиографических знаний и умений происходит в творческой или игровой деятельности. В методике выделяют такие виды игровой ситуации: «ситуации – иллюстрации, ситуации — упражнения, ситуации—проблемы, ситуации –оценки». Формы

проведения: ролевые ситуации, игры – путешествия, игры– беседы, игры– драматизации, игры– импровизации. Такие формы предполагают включение в урок изобразительной деятельности учащихся, конструирование, имитационных упражнений, обследование/ рассматривание предметов [5].

В основе предложенных заданий лежит деятельностное умение учащихся ориентироваться в книжном мире, а значит, ученик самостоятельно сможет найти на полке или в каталоге нужную книгу в библиотеке/ книжном магазине или грамотно сформулировать свой поисковый запрос и обратиться к библиотекаря или продавцу книг.

**Задания.** 1. Расскажите, что нужно знать, чтобы найти на библиотечной полке «Сказку о Рыбаке и рыбке»? – Необходимо знать автора произведения и алфавит, так как книги на полке располагаются по авторам в алфавитном порядке.

Покажи, как ты это сделаешь. Разложи предложенные книги правильно на полке книжного стеллажа.

2. Рассмотрите обложку книги. Назовите автора, жанр, название книги, издательство и год издания. Укажите, что нужно знать, чтобы эту книгу самостоятельно найти в библиотеке? Как грамотно обратиться к библиотекаря за помощью в поиске книги? Разыграйте диалог между посетителем библиотеки и библиотекарем. Составьте реплики участников сценки, подготовьте необходимый реквизит.

3. Сегодня читатели сдали книги, которые вы как библиотекарь должны поставить на место. Что вы должны знать и уметь?

Проведите экскурсию в библиотеку, рассмотрите расположение стеллажей и расставьте книги правильно. Объясните своё решение.

Предлагаемые книги:

1. Джоан Роулинг «Гарри Поттер и Кубок огня»
2. Вера и Марина Воробей «Я никому не нужна»
3. Времена года: Стихи русских и советских поэтов
4. Большая детская энциклопедия животных

4. Что необходимо подготовить для оформления книжной выставки, посвященной празднику Дню Победы.

- Подобрать книги авторов, произведения которых раскрывают заданную тему, используя алфавитный или тематический каталог.

- Нарисовать макет стеллажа выставки к Дню Победы, используя символику праздника.

5. Разыграйте ролевую ситуацию: мама и ребенок в книжном магазине, задать вопрос об интересующей вас книге продавцу.

Такая работа помогает учащимся обрести опыт общения в книжном пространстве, придает смелости в осознании своего права на выбор книги независимо от взрослых, что приводит к свободному и осознанному чтению впоследствии.

### Литература

[1] Полозова Т.Д. О власти искусства слова и ценности чтения. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2010. - 320с.

[2] Буйлина А.Е. «Школа информационной культуры»/А.Е. Буйлина// Школьная библиотека –2018. –№ 8 – С. 29-31.

[3] Воюшина М.П., Кислинская С.А. Метаметодический подход к формированию культурного поля школьника: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006 – 32с.

[4] Бородин В.А., Бородин С.М. Словарь-справочник по чтению: практикум / В.А. Бородин, С.М. Бородин. – Москва: РШБА, 2017. – 87 с.

[5] Ельцова О.М., Терехова А.Н. Игровые обучающие ситуации как нетрадиционная форма работы/О.М. Ельцова, А.Н. Терехова // Начальная школа плюс: До и После – 2011. – № 1 – С. 1-5.

*Поздеева Светлана Ивановна*

*Томский государственный педагогический университет,*

*г. Томск*

*svetapozd@mail.ru*

## **ФОКУСЫ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРАКТИКЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация:** в статье выделены три фокуса реализации системно-деятельностного подхода в организации начального общего образования на примере языкового образования: формирование умения учиться, обучение исследованию и совместной деятельности. Выделены проблемы в реализации деятельностного подхода: формализация целеполагания на уроке, недостаточная развернутость исследования на предметном уроке и отсутствие исследовательских заданий, противопоставление совместности и автономии, ведущее к слабой развернутости образовательной коммуникации.

**Ключевые слова:** языковое образование, образовательная деятельность, учебная тема, совместность.

ФГОС НОО провозгласил системно-деятельностный подход в качестве методологической основы общего, в том числе начального образования. Опыт реализации стандарта с 2011 г. показывает, что в образовательной практике начальной школы складываются следующие проявления системно-деятельностного подхода.

1. *Детей учат не только учебным предметам, но и учебной деятельности*, т.е. целеполаганию, планированию, выполнению учебных действий, самоконтролю и самооценке. В основе такого подхода лежит теория учебной деятельности и концепция развивающего обучения Д.Эльконина-В.Давыдова-В.Репкина. Другими словами, РО, которое многие учителя

ошибочно объявили элитарным, доступным не для всех детей, «проросло» в массовую практику в виде формирования у детей регулятивных универсальных учебных действий, т.е. умения учиться в широком смысле этого слова. Однако учителя, как правило, не имеющие опыта работы в РО, часто видят только «верхушку айсберга» в виде списка УУД, но не обращают внимание на их сущность и способы формирования.

Например, целеполагание на уроке часто формализуется и превращается в «темополагание», когда дети формируют цель урока исходя из его темы. Например, тема урока «Приставка как часть слова», значит цель урока – узнать, что такое приставка. При этом рефлексия учебной деятельности в конце урока не всегда связана с обсуждением результатов достижения цели (учебной задачи) и сводится к всевозможным смайликам, цветописи (прием «светофор», «три цветных карандаша» и т.п.): вместо формулирования детьми того, что конкретно узнали сегодня на уроке, чему учились, им предлагается показать соответствующим знаком (цветом): у кого сегодня все получилось, у кого получилось, но с отдельными ошибками, у кого не получилось. Примечание: данный прием трудно назвать гуманным по отношению к ребенку, которому публично предлагают признаться в своей неуспешности.

Мы забываем, что целеполагание зависит от общей логики изучения всей темы, а не только отдельного урока внутри нее. В этой связи интересным направлением может стать удержание всей учебной темы и так называемое деятельностное (а не только привычное календарно-тематическое) планирование. При таком виде планирования тема удерживается как отрезок учебной деятельности, в которой есть все ее шаги, начиная с постановки учебной задачи и заканчивая контролем и рефлексией. Здесь будет особая логика движения в теме, отражающаяся в типах уроков:

Урок-погружение в тему, на котором выстраивается «дорожная карта» темы, актуализируются не только прежние знания, но и интересы, запросы детей (эта «дорожная карта» с островками «знания» и «незнания» будет заполняться на протяжении всей учебной темы);



- урок открытия новых знаний (языкового понятия, лингвистического сведения, орфографического или пунктуационного правила), который может строиться частично-поисковым, проблемным или исследовательским методом;

- уроки применения открытого знания (способа деятельности): их может быть несколько, объединенных одной целью, которую достаточно сконструировать один раз и не повторять это действие на последующих уроках, например, отработка алгоритма решения орфографической, грамматической или речевой задачи;

- уроки систематизации и обобщения, где выстраиваются обобщенные способы предметных и метапредметных действий (например, как проверить орфограмму в корне, как пересказать текст, как выполнить синтаксический разбор предложения);

- уроки контроля, в том числе внешнего, развивающего, пробного;

- уроки рефлексии, на которых не просто организуется работа над типичными ошибками, но и выясняются их причины, способы устранения, восстанавливаются неусвоенные алгоритмы, заполняются «карты рефлексии» и т.п.

Кроме названных типов уроков учитель может запланировать и урок-проект, который займет не один час и выстроит логику от зарождения замысла проекта до получения конечного продукта; урок-мастерскую, урок-исследование, урок-квест и многие другие.

Такая логика движения в учебной теме (в том числе с использованием «дорожной карты»), ее изучение может стать одной из инновационных точек (фокусов) в практике учителей, которая «зацепит» не только целеполагание, но и другие регулятивные УУД, а также развитие таких личностных качеств ученика как, как мотивация, ответственность, учебная самостоятельность.

1. *Детей учат не только предметам, но и исследованию, исследовательской деятельности* (по выражению В.В. Давыдова [1], «квази-исследованию»). Плюсы обучения детей исследованию очевидны (развитие любознательности, критического мышления, обучение пробным поисковым

действиям), поэтому оно востребовано на всех уровнях обучения от детского сада до вуза. В начальной школе исследовательская деятельность проникает в основном во внеурочное пространство благодаря качественным курсам типа «Я исследователь», разработанных А.И. Савенковым (подобный курс по внеурочной деятельности ведется во всех школах). Однако на уроке двери для исследования часто «закрыты», так как, во-первых, у учителей не хватает на это времени (идет сложный материал, готовим детей к тестам и т.п.); во-вторых, педагоги не всегда могут развернуть учебный материал в русло исследования, предпочитают компактные (экономные по времени) методические приемы типа подводящего диалога (Е. Л. Мельникова) или эвристической беседы.

Заметим, что это привычная тенденция и для некоторых стран, например, Восточной Азии. В книге Цзинь Ли «Культурные основы обучения: Восток и Запад» автор приводит следующий пример. Когда она рассказала китайским учителям о развитии детской креативности при обучении естествознанию с использованием наблюдения, экспериментирования, игры, педагоги сказали: «Мы не можем учить подобным образом». Причины: нехватка времени (детей надо готовить к местным и общенациональным экзаменам); китайские учителя сочли обучение, основанное на свободном исследовании, непозволительной роскошью; такой метод обучения педагоги сочли безответственным, так как нельзя разрешить детям «бесцельно бродить в рамках предмета без возможности измерить итоговые результаты как самих детей, так и учителей [2, с 423]. «Ни одному ребенку нельзя позволить блуждать без наставлений и руководства» [там же].

Отсюда вывод: мы очень нуждаемся в анализе результатов организации детского исследования, в частности, в понимании того, как влияет обучение детей исследованию на формирование предметных результатов, какие УУД в первую очередь «цепляет» исследовательская деятельность; чем в плане результатов различается индивидуальная и совместная (например, в группе) исследовательская деятельность; как меняется профессиональная деятельность педагога (может ли исследованию научить не исследователь). Все эти вопросы,

в том числе сравнительный анализ эффективности разных программ внеурочной деятельности в этом направлении- еще одна возможная инновационная точка в современном начальном образовании.

2. *Детей учат не только предметам, но и коммуникации, т.е. совместной деятельности.* Это означает, что коммуникативные УУД становятся приоритетом в содержании обучения (через них формируются другие группы УУД), а групповая (парная) работа становится основной формой организации деятельности на уроках и внеурочных занятиях. В этом отношении уроки родного языка становятся особым образовательным пространством, так как формируемые на нем общеречевые умения переносятся на другие уроки и во внеурочную деятельность.

Хочу перечислить несколько *типичных заблуждений* относительно важности и значимости совместной деятельности в школе.

*Заблуждение первое.* Совместность - это не актуально, сейчас главное-индивидуализация, самостоятельность, автономия. Напомню, что умение взаимодействовать с другими людьми, работать в команде - один из «навыков 21 века» и коммуникационная недоразвитость ребенка может стать серьезной причиной его учебной и личностной неуспешности. Можно не противопоставлять совместность и автономию, а соорганизовать их. Если автономия противостоит совместности (делай сам; не помогай ему, пусть сам ответит, пусть сам думает), то совместность может включать автономию как учебное действие, в том числе, быть результатом совместной деятельности. Например, после того, как дети в группе потренировались в конкретном практическом навыке, используя способ работы «конвейер», они прекрасно индивидуально справляются с подобным учебным заданием. Если при таком варианте организации групповой работы отрабатывать алгоритм синтаксического разбора, то группа, состоящая из 4 человек, получает 4 предложения. При разборе первого предложения первый ученик находит подлежащее, второй – сказуемое, третий – второстепенные члены, поясняющие подлежащее, четвертый – второстепенные члены, поясняющие сказуемое. При

разборе каждого последующего предложения первым становится другой ученик и т.д. В результате группа разберет 4 предложения, при этом каждый ученик потренируется в выполнении каждого шага алгоритма.

*Заблуждение второе.* Совместность – это про воспитание, про развитие, но не про предметность; предметные задания – это основное, а коммуникация – лишь фон, на котором идет обучение. Или: моя задача дать необходимые знания (научить читать, писать, считать), а совместной деятельности путь учат в средней и старшей школе. Зачем тратить целый урок на совместное исследование того, какой частью речи является слово, если можно за две минуты детям это объяснить?

При этом мы забываем или не учитываем следующее. Во-первых, когнитивные и коммуникативные стратегии связаны, проникают друг в друга. Например, учебная дискуссия, развитие критического мышления, смысловое чтение – это одновременно и коммуникативные, и познавательные стратегии. Например, если я читаю текст с использованием разных видов чтения (просмотрового, ознакомительного, выборочного, изучающего) и хочу добраться до его смысла, то мне необходим собеседник (со-читатель, со-переживатель), с которым мы обменяемся пониманием смысла. «Хотя каждый отдельный человеческий разум конструирует свои собственные значения, по-своему интерпретируя полученную информацию, этот ментальный процесс обусловлен коммуникативной средой» [3, с. 482].

*Заблуждение третье.* Технологии совместной деятельности не актуальны: сейчас в тренде ИКТ, электронное обучение. Возможности интернета, слайдовых презентаций, интерактивной доски благоприятно влияют на информативную скорость, плотность урока, но и порождают массу проблем. Интерактивная доска не просто меняет физическое пространство классного кабинета, как новый предмет мебели, она меняет и ход урока, характер детской активности и профессиональные функции педагога. Учитель из организатора учебной деятельности превращается в оператора, который, находясь за компьютером, щелкает слайды: он смотрит на экран, а не на детей,

коммуникация между детьми и учителем становится не прямой, а опосредованной. На наш взгляд, ситуации, когда дети читают тексты с экрана и пытаются их анализировать (находить орфограммы, определять части речи, расставлять запятые и т.п.) совершенно недопустимы, т.к. снижают качество предметных языковых умений.

Таким образом, акцентирование внимания на организации совместной деятельности позволяет нам обозначить еще несколько возможных инновационных точек:

- соорганизация совместности и автономности (что и как делать вместе, чтобы потом ученик мог делать это самостоятельно); поиск новых форм организации групповой работы и изучение их влияния на разные группы УУД и предметные результаты.

- поиск интегрированных образовательных стратегий, сочетающих когнитивные и коммуникационные процедуры, их масштабирование в урочное и внеурочное пространство.

- построение урока (разных типов урока) с использованием ИКТ, интеграция ИКТ с другими образовательными технологиями.

Обозначенные нами три фокуса реализации системно-деятельностного подхода взаимосвязаны понятием «деятельность»; это три направления в обучении деятельности, когда мы учим учебной, исследовательской и коммуникативной деятельности. Однако, другим общим основанием для этих направлений может стать и совместность, как взаимодействие педагога и ребенка в процессе учения, исследования и коммуникации. Перед нами три возможных содержательных типа начальной школы: школа учения, школа исследования и школа совместной деятельности [4,5].

### Литература

- [1] Давыдов В.В. Теория развивающего обучения – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
- [2] Ли Ц. Культурные основы обучения: Восток и Запад / пер. с англ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом ВШЭ, 2015. – 464 с.
- [3] Кастельс М. Власть коммуникации: учебное пособие, пер. с англ., под науч. ред. А.И. Черных; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом ВШЭ, 2017. –

591 с.

[4] Поздеева С.И. Инновационное развитие современной начальной школы: построение открытого совместного действия педагога и ребенка: Монография. – Томск, изд-во ТГПУ, 2013. – 168 с.

[5] Образовательное содержание совместной деятельности взрослых и детей в школе: управление и становление. Книга 7 / Под ред. Г.Н. Прокументовой, С.И. Поздеевой. – Томск: Изд-во Томского ЦНТИ, 2015. – 288 с.

*Павлов Дмитрий Игоревич*  
*ФГБОУ ВО МПГУ,*  
*Москва*  
*di.pavlov@mpgu.su*

## **ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ БАЗОВОЙ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация:** в статье содержатся результаты исследования вопросов формирования компонентов базовой инструментальной грамотности младших школьников средствами информатики. Рассмотрено понятие «базовая инструментальная грамотность» и её связь с планируемыми метапредметными результатами начального образования и содержательными линиями курса информатики. Опираясь на свои ранее опубликованные работы, автор предлагает типологию заданий.

**Ключевые слова:** информатика, начальная школа, фгос ноо, базовая инструментальная грамотность

Граница XX-XXI веков – период начала глобальных экономических преобразований, сопоставимых по масштабам с промышленной революцией XIX века. «Меняется способ производства. В «новой экономике» именно на обучение и оплату высококвалифицированного работника приходится основная часть затрат.» [5, 2002, с 92]. В этой связи существенным образом меняется характер образования, его структура и цели.

Анализ работ А.Г. Асмолова, И.Д. Фрумина, К.А. Баранникова, В.А. Болотова, М.С. Добряковой, М.А. Пинской, А.Л. Семёнова, Е.В. Чернобай, а также ведущих зарубежных специалистов в области модернизации школьного образования показывает, что этот процесс должен способствовать решению

целого ряда задач. Однако различные специалисты предлагали свои способы модернизации образования.

В 2015 году специалистами университетов ряда стран был запущен международный проект «Ключевые компетентности и новая грамотность», направленный на концептуальное прояснение идущей трансформации школьного образования.

Одним из результатов работы проекта стало уточнение понятия грамотность, или точнее формулирование понятия «новая грамотность» которое представляет собой развитие традиционного понятия «грамотность».



Рис. 1 Поле понятия «Новая грамотность»

Одним из компонентов новой грамотности является «Базовая инструментальная грамотность». Она является неотъемлемым компонентом «новой грамотности» и «основана на использовании современных инструментов коммуникации, опирающихся на знаковые системы, подразумевает трансформацию в современных технологических условиях привычной грамотности «читать + писать + считать» с поправкой на форматы взаимодействия и способы передачи информации, в том числе в режиме «человек — человек» и «человек — машина»». [9, 2018, с 17].

Базовая инструментальная грамотность понятие составное, состоящее из:



читательского компонента;

математического компонента;

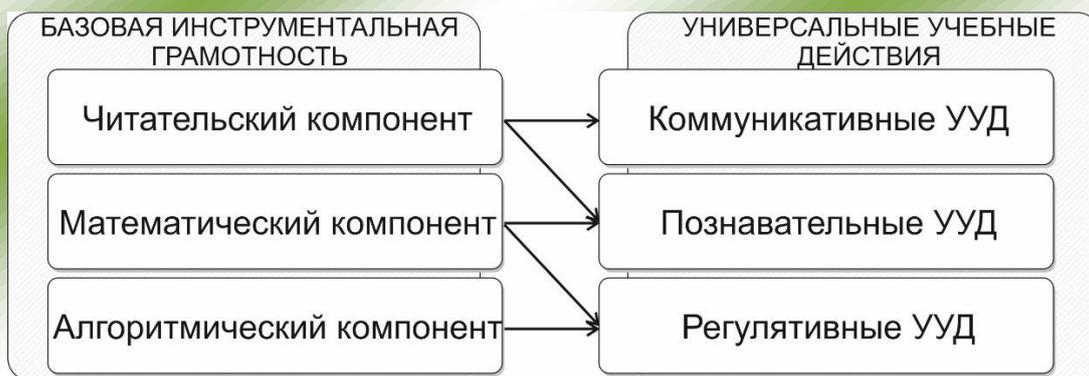
вычислительного (алгоритмического) компонента;

Математический и вычислительный компонент базовой инструментальной грамотности широко представлены в курсе информатики на всех уровнях, а читательский компонент напротив, практически не раскрывается.

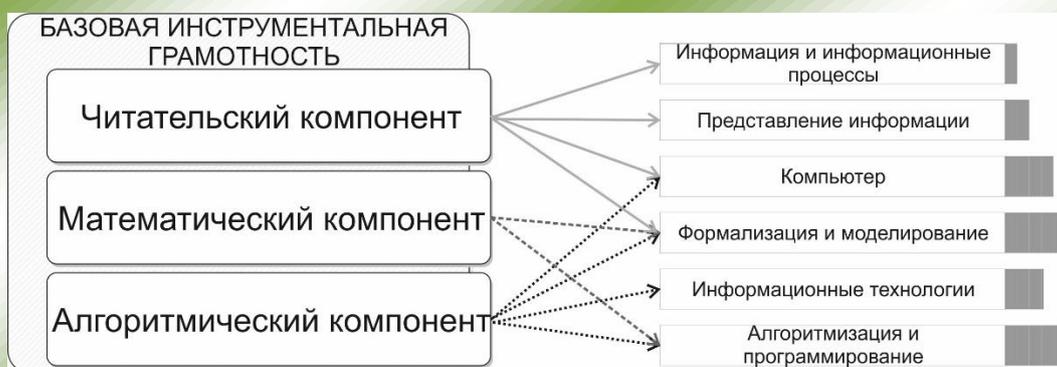
Многие ведущие специалисты в области преподавания информатики, в частности А.А. Кузнецов, С.А. Бешенков, Л.Л. Босова и другие, неоднократно отмечали метапредметную природу современного курса информатики. В частности, С.А. Бешенкова, в своих работах характеризовал эволюцию школьного курса информатики как переход *«от компьютерной грамотности к общеобразовательному предмету, от общеобразовательного предмета к “метапредмету”»* [2, 2010, с 4]. Кроме того, специалистами неоднократно отмечалось, что информатика в школе имеет метапредметный потенциал, который должным образом не раскрыт.

В этой связи было сделано предположение о том, что раскрытия метапредметного потенциала информатики можно добиться путём ориентации содержания курса на формирование читательского компонента базовой инструментальной грамотности.

На основании анализа научно-методической литературы, а также учебно-методических подходов к преподаванию информатики в школе, была установлена связь компонентов базовой инструментальной грамотности с планируемыми метапредметными результатами образования (рис. 2) и с содержательными линиями курса информатики (рис. 3).



*Рис. 2 Связь компонентов базовой инструментальной грамотности с комплексом УУД*



*Рис. 3 Связь компонентов базовой инструментальной грамотности с содержательными линиями школьного курса информатики*

Для проверки тезиса о возможном влиянии курса информатики на формирование читательского компонента базовой инструментальной грамотности и как следствие на раскрытие метапредметного потенциала информатики возникла необходимость развития компонентов методической системы обучения информатике, а именно:

Целей;

Содержания обучения;

Средств обучения;

Опираясь на концепцию непрерывного обучения информатике [6, 2005], опыт ведущих специалистов [4, с. 4], в частности И.Н. Антипова, А.В.

Горячева, Г.П. Звенигородского, Н.В. Матвеевой, Ю.А. Первина было принято решение начать развитие компонентов базовой инструментальной грамотности средствами информатики со ступени начального общего образования. На это решение также повлияла и позиция Л.Л. Босовой, в работах которой отмечается метапредметный характер начального курса информатики, а также анализируются отечественные и зарубежные подходы к преподаванию информатики [3, с. 142].

В ходе работы над модернизацией целей обучения информатике на уровне начального образования было предложено уделять больше внимания раскрытию содержательных линий «информация и информационные процессы» и «представление информации». Для этого была сформулирована система предметных умений, распределённых по следующим группам:

«Навыки передачи информации»;

«Навыки передачи информации»;

Предложенные требования необходимы для достижения заявленных результатов. Учитывая, что информатика в начальной школе редко занимает больше 1 часа в расписании уроков или внеурочной деятельности, каждое предметное умение должно одновременно быть ориентировано на формирование читательского компонента базовой инструментальной грамотности и на формирование универсальных учебных действий.

Всего таких умений было разработано 38. Подробности подходов к разработке связей предметных компонентов с комплексом универсальных учебных действий [7, 2017] и непосредственный перечень разработанных умений [8, 2018] приведены в статьях, опубликованных в рецензируемых научных изданиях. В частности, можно утверждать, что предложенные предметные умения (предметные результаты начального курса информатики):

Раскрывают содержательные линии «информационных процессов» и «представления информации» на уровне начального образования;

Соотносятся с современными задачами педагогики и отвечает требованиям ФГОС НОО к планируемым предметным результатам освоения предметной области «Математика и информатика»;

Прямо способствует развитию познавательных и коммуникативных УУД и как следствие результатам начального общего образования;

Способствуют формированию читательского компонента базовой инструментальной грамотности;

Для достижения предложенных результатов (целей обучения), была разработана типология заданий:

Задания на сличение и сопоставление;

Задания на работу с экспертным мнением;

Задания на структурирование и систематизацию;

Задания на наглядное представление данных;

Задания на работу с сообщениями с учётом задачи коммуникации;

Задания на разработку информационного продукта;

Каждый тип заданий дифференцирован по сложности с целью обеспечения перехода от репродуктивных форм деятельности к продуктивным, а также с целью удовлетворения разнообразия индивидуальных потребностей обучающихся. Данная типология стала конструктором для определения части содержания обучения младших школьников. Разработанные на её основе задания были включены в созданный УМК «Информатика для всех» выпущенном издательством «БИНОМ. Лаборатория знаний» в 2017 году и включённом в Федеральный перечень учебников в декабре 2018 года.

Апробация предложенных подходов проводилась путём сличения результатов обучения групп, обучавшихся информатике и не проходивших обучения. Для апробации была разработана комплексная метапредметная диагностическая работа, сформированная из заданий, входящих в следующие методические пособия:

Болотова Е.А., Воронцова Т.А. "Комплексные итоговые работы 4 класс";

Холодова О.А., Мищенко Л.В., Носикова М.В. "Комплексные работы по тестам. 4 класс. Рабочая тетрадь в 2-х частях";

Кузнецова М.И., Рыдзе О.А. "Работа с текстом и информацией. 4 класс. Комплексные проверочные работы";

Богданова В.В., Разагатова Н.А. "КОмплексные диагностические работы. 4 класс. Рабочая тетрадь. ФГОС".

Проведённая апробация разработанных материалов показала, что ориентация части пропедевтического курса информатики на раскрытие содержательных линий «информация и информационные процессы» и «представления информации» путём постановки дополнительных целей обучения, с использованием разработанного комплекса заданий, оказывает существенное влияние на формирование читательского компонента базовой инструментальной грамотности и на достижение метапредметных результатов начального образования.

### Литература

- [1] Асмолов А. Стратегия социокультурной модернизации образования как института социализации // Развитие личности. – 2009. – № 1. – С.38 - 63.
- [2] Бешенков С.А., Ракитина Е.А., Миндзаева Э.В. Курс информатики в современной школе: от компьютерной грамотности к метапредметным результатам // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2010. - №1. – С. 58 - 63.
- [3] Босова Л.Л., Павлов Д.И. Информатика в начальной школе: взгляд на российский опыт с позиции международного конкурса bebras // Информатика в школе - 2019 - №1 (114) – С. 50 – 60.
- [4] Захарова Т.Б., Захаров А.С. Информатика как обязательный учебный предмет в системе общего образования // Наука и школа. 2015. № 5. – С.101 - 108.
- [5] Кузьминов Я. И. Реформа образования: причины и цели // Отечественные записки. – 2002. – № 1. – С. 91-105.
- [6] Кузнецов А. А. и др. Непрерывный курс информатики (концепция, система одулей, типовая программа) // Информатика и образование. – 2005. – № 5. – С. 5-17.
- [7] Павлов Д.И. Новая редакция федерального государственного образовательного стандарта начального образования - место информатики в начальной школе // Педагогическая информатика, № 3 – 2017. - С. 22-33.
- [8] Павлов Д.И. Раскрытие содержательных линий "представления информации" и "информационных процессов" на уровне начального общего образования // Открытое и дистанционное образование №1(69) – 2018. - С. 56-68.
- [9] Фрумин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А., Реморенко И.М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования // Современная аналитика образования, № 2 (19). - М.: НИУ ВШЭ, 2018. - 28 с.

- [10] Lieberman D. A., Linn M. C. Learning to learn revisited: Computers and the development of self-directed learning skills //Journal of research on computing in education. – 1991. – T. 23. – №. 3. – С. 373-395.
- [11] Smith R. M. et al. Learning To Learn across the Life Span. – Jossey-Bass, Inc., Publishers, 350, Sansome Street, San Francisco, CA 94104, 1990.

*Баркова Анна Фёдоровна*

*г. Санкт-Петербург*

*Kononova\_anna@mail.ru*

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ И ГРАММАТИЧЕСКИХ  
НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛЕ  
CHILDREN'S PICTURE DICTIONARY)**

**Аннотация:** в статье рассматриваются альтернативные формы внеурочной деятельности по английскому языку в начальной школе. Автор предлагает организовывать внеурочные занятия в форме игрового клуба на материале детского словаря в картинках издательства Pearson "Children's Picture Dictionary". Конкретные примеры игровых заданий иллюстрируют процесс формирования лексических и грамматических навыков младших школьников.

**Ключевые слова:** внеурочная деятельность, речевые игры, лексические навыки, грамматические навыки.

В настоящее время большое внимание уделяется организации внеурочной деятельности в школе. В письме министерства образования и науки Российской Федерации от 12 мая 2011 г. N 03-296 об организации внеурочной деятельности говорится о том, что внеурочная образовательная деятельность должна осуществляться в формах, отличных от классно-урочной, должен быть другой подход в организации учебного процесса, другим должно быть и содержание. В то же время этот документ подчеркивает важность направленности внеурочной деятельности на освоение основной образовательной программы. Она призвана закреплять и приводить к практическому использованию отдельных аспектов содержания программ учебных предметов.<sup>1</sup>

Таким образом, учитель должен организовать факультатив, который не может повторять учебный курс предмета, обязан быть представлен другими учебными пособиями и отличаться формой проведения занятий. Для ученика же он, выходящий за рамки учебного расписания, должен представлять собой не очередной учебный предмет, а что-то другое, интересное, познавательное, по своей форме отличное и увлекательное. В тоже время для учителя важно на внеурочных занятиях продолжить отработку тех или иных навыков, связав их непосредственно с тем материалом, который отрабатывается на занятиях.

Мы предлагаем рассмотреть в качестве основы для внеурочной деятельности в начальной школе Детский словарь в картинках издательства Pearson (Children's Picture Dictionary). Рассмотрим возможности словаря для формирования лексических и грамматических навыков.

Словарь представляет собой тематические картинки, список озвученных лексических единиц, представленных на каждой из них, задания, короткие диалоги в 2-3 фразы и песни по тематике.

Задания, предлагаемые словарём, следующие: распределение слов по категориям, счет, ответы на вопросы, расстановка слов в алфавитном порядке, игра "I spy", выбери одно лишнее.

На наш взгляд помимо предлагаемых заданий, словарь даёт возможность организовывать разнообразные речевые игры для формирования лексических и грамматических навыков. Все картинки в словаре ситуативные. Поэтому мы можем вводить и тренировать речевые образцы и стимулировать учащихся к самостоятельным высказываниям в зависимости от ситуации заданной картинкой в игровой форме.

Рассмотрим конкретные примеры игровой деятельности на основе словаря.

Мы предлагаем следующие виды игр:

- Угадай кто (guessing games);
- Прятки (hide and seek);
- настольные игры с полем (board games);



- ролевые игры;
- описание картинки (descriptions);
- узнай недостающую информацию (find out);
- составление рассказов (storytelling);
- TPR и другие.

Рассмотрим конкретные примеры. Игра « Угадай кто» может быть организована практически по любой картинке словаря. Для примера возьмём “ My family album”<sup>ii</sup>. На картинке изображена семья. В кресле сидит мама и держит на руках новорожденного. Вокруг неё собрались все члены семьи. Дедушка рассматривает малыша, старшая сестра фотографирует, сын дарит цветы. В дверях тетя, дядя и двоюродные братья и сёстры. Они пришли поздравить с новорожденным. У каждого есть что-то в руках. На основе этой картинки можно отрабатывать такой лексический материал, как: члены семьи, внешность, одежда, подарки, разнообразные действия. Широк и выбор грамматических структур для отработки. В зависимости от выбранных учителем лексико-грамматических структур по картинке организуется игра в парах или мини-группах. Один из учащихся загадывает героя с картинки. Задача других отгадать кто это такой с помощью общих вопросов.

- Has he got red hair? – No, he hasn't
- Has he got gray hair? – Yes, he has.
- Is he wearing a brown sweater? – Yes he is.
- Is he wearing glasses? – Yes, he is.
- Has he got a present? – Yes he has.
- Is he looking at the baby? – Yes, he is.
- Is he grandpa? – Yes, he is.

Ситуативная картинка позволяет одновременно использовать не только одну отрабатываемую структуру, но и включать уже известные в значимый смысловой контекст.

На основе этой же картинки можно предложить разыграть диалог по ролям. Например, детям предлагается карточка с ролью и опорными словами,

которые обязательно нужно использовать в диалоге. Учащиеся составляют диалоги. Выигрывает пара, правильно использовавшая наибольшее количество предложенных слов. (You are a cousin. Talk to mom. Use the following: hello, congratulations, baby, nice, color, name, eyes, present). У мамы своя карточка со словами. Пример того, что должно получиться.

Cousin: Hello!

Mom: Hello!

Cousin: My congratulations!

Mom: Thank you. Look at the baby!

Cousin: He is so nice! What's his name?

Mom: His name is Dave.

Cousin: What color are his eyes?

Mom: They are blue.

Cousin: This is a present for you.

Mom: Thank you.

Рассмотрим пример игры в прятки (Hide and seek) по страничке Clean up the kitchen<sup>iii</sup>. На картинке изображена кухня, в которой царит беспорядок. Задача найти предложенные предметы или продукты. Игра может проходить в парах или в группе. Дети, как правило, выбирают то, что трудно найти. Игра проходит с особым азартом, когда в неё играют в первый раз, т.к. картинка незнакома. Учащимся задана ситуация: You want to cook dinner. You can't find anything. Детям можно предложить список, либо они сами выбирают, что искать.

-Where is the eggplant?

- It's in the fridge.

- Where are the eggs?

-They are on the table.

В ходе игры отрабатывается специальный вопрос в единственном и множественном числе, предлоги места, лексика по теме еда, посуда, мебель.

По многим страничкам словаря легко организовывать настольные игры. В качестве игрового поля для хождения фишками можно использовать тематические картинки словаря и по ним проложить маршрут. На основе темы *Months and Seasons*<sup>iv</sup> успешно отрабатываются такие грамматические структуры, как *Present Simple, Past Simple*. Лексический материал – это месяца, времена года и глаголы действий, соответствующие им. Страничка словаря разделена на клеточки, соответственно месяцам. В каждой клеточке изображена сюжетная картинка, рассказывающая о том, чем занимается мальчик по имени Doug в каждом месяце. Сначала к каждой картинке подбираем действия. Далее игроки кидают кубик и совершают ход. Попав на картинку, учащийся должен составить предложение, соответствующее ей. В этой игре успешно усваивается лексика, подкреплённая ситуативным зрительным образом, и отрабатываются грамматические структуры. Приведем примеры высказываний:

- In January Doug makes snowmen.
- In March he flies a kite.
- In June he rides a bike.
- In July he has a picnic.
- In September he goes to school.

Позже, когда учащиеся знакомятся с прошедшим временем, эта же игра позволяет использовать как правильные, так и неправильные глаголы в предложении.

Такой приём, как *Total Physical Response*, как правило, используется в начальной школе, однако в очень ограниченных ситуациях. Хотя именно он в наибольшей степени удовлетворяет психологическим особенностям младших школьников. Мы предлагаем включать его при овладении практически любой глагольной лексикой на начальном этапе. Рассмотрим пример по теме словаря *Morning in the Bathroom*<sup>v</sup>. Изучаемая лексика: ванные принадлежности и мебель, части тела, глаголы действий. С точки зрения грамматически отрабатываются команды. Перед детьми находятся ванные принадлежности.

Работа в парах или группах. Дети по очереди дают друг другу команды и выполняют действия с предметами и пантомимой.

Take a shower. Take a shampoo. Wash your hair. Take the soap. Wash your body. Take a towel. Dry your body. Dry your hair. Take a comb. Brush your hair etc.

Детям, как правило, нравится играть, и они придумывают смешные команды. Например: Wash your feet. Wash your left ear, it is dirty. Use the toilet paper.

Для ролевой игры подходят такие сюжеты, как Dinner at the Restaurant<sup>vi</sup>, Birthday Party<sup>vii</sup>. Дети с интересом играют по теме At the Doctor's<sup>viii</sup>. Для игры необходим соответствующий инвентарь врача. Отрабатывается лексика по теме части тела и болезни. Врач принимает пациентов и между ними происходит разговор типа:

- Next, please.

- Hello, doctor.

- Hello. What's your name (surname)?

- I'm.....

-How old are you?

- I'm .....

- What's the matter?

- I have a cold.

- Open your mouth, say "AAA". Breath, don't breath. Stay in bed. Take these pills etc.

Многие песни из словаря тоже можно исполнять по ролям.

Игра на нахождение недостающей информации может быть так же организована на основе страниц словаря. Те картинки, которые занимают полный разворот, можно условно разделить на две части. Дети работают в парах. Один учащийся с одной половиной картинки, а другой соответственно с другой. Рассмотрим пример Summer at the Beach<sup>ix</sup>. Отрабатываются грамматические структуры Present Continuous и лексика, связанная с летним отдыхом. Учащимся предлагается дать имена всем, кто изображён на их

половине картинки, и подписать имена. Далее дети работают в парах. Задача каждого выяснить, как зовут остальных персонажей и подписать. Можно отрабатывать только утвердительные предложения, или вопросы и ответы.

Who is fishing?

Mark is fishing.

Who is building a castle?

Peter is building a castle.

Варианты организации этой игры могут быть различными в зависимости от поставленных задач. Сначала можно предложить детям список имен с описанием того, что эти люди делают. Учащийся должен прочитать и подписать имена по описанию. Например: Bob is fat. He is wearing striped shorts. He is playing volleyball. Далее предлагается список имен неизвестных ему героев. Он должен выяснить, кто есть кто, и подписать имена.

Is Nan eating ice-cream? – Yes, she is. /No, she isn't.

Is Mary snorkeling? Etc.

Составление рассказов по картинкам словаря является уже более сложным видом работы, который позволяет соединить несколько отработанных грамматических структур и использовать разнообразную лексику для создания собственного рассказа. Варианты такого рассказывания тоже могут быть разнообразны и решать различные образовательные задачи. На первом этапе это может быть рассказ учителя от лица одного из персонажей сюжетной картинки словаря. Далее дети составляют собственный рассказ по вопросам. Самый же высокий уровень – самостоятельное составление рассказа от лица разных персонажей. Рассмотрим пример Bears go Camping<sup>x</sup>. С помощью данной картинки словаря легко составлять рассказ для закрепления умения использовать Present Simple и Present Continuous. На берегу озера разбит палаточный лагерь, горит костёр. Мама медведиха готовит обед на костре. Папа медведь и малыш идут в поход. На берегу сидит медведь с удочкой и ловит рыбу. В озере плавают, ныряют, гребут на лодке и плывут на плоту другие

медведи. На заднем плане лес, горы, водопад. Рассказ можно составлять от лица любого героя.

Hello, I'm baby bear. My parents and I usually go camping in summer. We sleep in tents in sleeping bags. My mom cooks dinner on fire. My dad goes fishing. I go swimming with my friends.

Today is a sunny day. My dad and I are going hiking. I'm carrying my backpack etc.

Таким образом, мы видим всё разнообразие игровых приёмов, которые можно использовать, опираясь на детский словарь. Это позволяет нам добиваться поставленных образовательных целей основной учебной программы, решать задачи формирования тех или иных лексических и грамматических навыков, определённых так же основной учебной программой начальной школы. В то же время Детский словарь в картинках не является традиционным УМК, он не повторяет типы и виды заданий, выполняемых на уроках, и предлагаемые формы работы успешно дополняют основной учебный курс, вносят разнообразие, отличаются оригинальностью и вызывают интерес школьников. Сюжетность картинок словаря позволяет сочетать тренировку новых и повторение ранее изученных лексических единиц и грамматических структур в значимом контексте, что способствует наиболее успешному формированию речевых умений и навыков в обучении английскому языку. Указанные выше преимущества соответствуют требованиям, предъявляемым к внеурочной деятельности. Что позволяет нам предложить организацию внеурочной деятельности по английскому языку в начальных классах на основе Children's Picture Dictionary издательства Pearson. Стоит отметить, что предложенные нами формы работы не являются единственными и исчерпывающими. С опорой на данный словарь каждый учитель может разработать собственные игры, в соответствии с поставленными им задачами и проявить творческий подход.

### Литература

Министерство образования и науки Российской Федерации департамент общего образования. Письмо от 12 мая 2011 г. N 03-296 об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования.

- <sup>1</sup> Longman Children's Picture Dictionary. Pearson, 2003. Unit 9.
- <sup>1</sup> Longman Children's Picture Dictionary. Pearson, 2003. Unit 12.
- <sup>1</sup> Longman Children's Picture Dictionary. Pearson, 2003. Unit 21.
- <sup>1</sup> Longman Children's Picture Dictionary. Pearson, 2003. Unit 10.
- <sup>1</sup> Longman Children's Picture Dictionary. Pearson, 2003. Unit 28
- <sup>1</sup> Longman Children's Picture Dictionary. Pearson, 2003. Unit 30
- <sup>1</sup> Longman Children's Picture Dictionary. Pearson, 2003. Unit 47
- <sup>1</sup> Longman Children's Picture Dictionary. Pearson, 2003. Unit 18
- <sup>1</sup> Longman Children's Picture Dictionary. Pearson, 2003. Unit 31

*Епанчинцева Наталья Дмитриевна*

*Белгородский институт развития образования*

*г. Белгород,*

*epanchintseva-nd@mail.ru*

## **АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация:** в статье рассматриваются основные проблемы раннего обучения иностранному языку детей в системе «Детский сад – начальная школа»; особенности организации образовательной работы по формированию элементарных навыков иноязычного общения детей дошкольного и младшего школьного возраста на основе УМК «Easy English» в системе непрерывного языкового образования.

**Ключевые слова:** раннее обучение, иностранный язык, иноязычное общение, УМК «Easy English», дошкольное образование, начальное образование, преемственность, непрерывное образование.

Актуальными проблемами развития современного дошкольного образования является содержание вариативности в связи с введением ФГОС ДО и ФГОС НОО, а также его организационных форм, обеспечивающих эффективность адаптации ребенка к школе и успешность последующего обучения[3,4]. На современном этапе модернизации образования в Белгородской области особое внимание уделяется инновационным процессам организации обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования, обеспечивающим повышение качества образовательного процесса [5].

Повышение качества образовательного процесса по раннему обучению иностранного языка в образовательных учреждениях Белгородской области



предполагает реализацию учебно-методического комплекта (УМК) «Easy English» («Элементарный английский») в системе «Детский сад – начальная школа», разработанного на основе «сквозной» программы раннего обучения английскому языку детей в детском саду и первом классе начальной школы», авторы: Н.Д. Епанчинцева, О.А. Моисеенко.

Учебно-методический комплект «Easy English» («Элементарный английский») – это поиск новых путей и подходов, нового содержания и форм образовательной деятельности с детьми детей дошкольного и младшего школьного возраста в системе преемственности «Детский сад – начальная школа».

Преемственность на данном этапе предполагает гибкое решение проблемы непрерывного языкового образования в системе «Детский сад – начальная школа» в условиях специально организованной игровой и речевой деятельности для детей 4-8 лет, изучающих английский язык в качестве первого иностранного языка в детском саду и первом классе начальной школы. При этом следует отметить, что обучение иностранному языку детей дошкольного возраста проводится в системе дополнительного образования.

Комплект «Easy English» предполагает решение определенных задач по созданию условий для коммуникативно-психологической адаптации детей дошкольного и младшего школьного возраста к изучению иностранного языка, определенные основы для развития механизма иноязычной речи в различных видах речевой деятельности. Особое внимание уделяется условиям специально организованной игровой деятельности, которая включает речевые игры в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей развития детей как одно – шаговые, так и двух – трех - шаговые игры, игровые ситуации, игры-драматизации, в которых педагог становится партнером по игровой коммуникации.

Обучение иностранному языку рассматривается как поэтапное формирование элементарных навыков иноязычного общения с учетом речевых возможностей и потребностей детей дошкольного и младшего школьного

возраста: элементарных коммуникативных умений в говорении, аудировании, чтении и письме.

Методические материалы УМК «Easy English» («Элементарный английский») представляют основные составляющие компоненты для педагога дополнительного образования дошкольного образовательного учреждения и учителя английского языка начальной школы.

Одним из составляющих компонентов УМК «Элементарный английский» является настольная книга педагога для средней, старшей, подготовительной групп дошкольного образовательного учреждения и учителя первого класса начальной школы.

К настольным книгам «Элементарный английский» соответственно прилагается творческая тетрадь для детей средней, старшей, подготовительной групп детского сада и творческая тетрадь первоклассника.

Дополнительно к основным составляющим компонентам учебно-методического комплекта прилагаются наглядные пособия, дидактические материалы, презентации, мультимедийные материалы, технологические карты для педагога, занимательные и развивающие игры, праздники и развлечения на английском языке с аудио приложением.

Настольная книга педагога является составной частью учебно-методического комплекта «Easy English», раскрывает особенности организации воспитательно-образовательной работы по раннему обучению иностранному языку детей дошкольного и младшего школьного возраста в системе дополнительного образования как условие формирования элементарных навыков общения с учётом использования программно-методического комплекта, подбора дидактического наглядного материала.

Содержание каждой настольной книги раскрывает:

- психолого-педагогические особенности раннего обучения детей английскому языку с учетом возрастной ступени обучения, цели, задачи, принципы и формы образовательного процесса;

- основные концептуальные положения учебно-методического комплекта, которые раскрывают методические рекомендации по формированию слухопроизносительных и лексико-грамматических навыков, обучению, аудированию и говорению, а также чтению для детей первого класса начальной школы;
- диагностический инструментарий по определению уровня сформированности элементарных навыков общения детей на английском языке;
- пошаговое сюжетно-тематическое планирование;
- примерные конспекты занятий по английскому языку в соответствии с изучаемыми сюжетами и тематическим планом работы;
- результаты пошагового обучения.

Структурной особенностью УМК «Easy English» является «сквозное» тематическое планирование, способствующее реализации пошагового целенаправленного формирования элементарных навыков общения на английском языке. Отличительной особенностью тематического планирования работы является разнообразие тематики примерных конспектов занятий для детей дошкольного и младшего школьного возраста и поэтапное формирование элементарных навыков устной речи, чтения, письма на английском языке у детей в детском саду и первом классе начальной школы.

Следует отметить, что обучение иностранному языку детей дошкольного возраста является ведущей коммуникативно-познавательной деятельностью на специально организованных занятиях два раза в неделю, так же в режимных моментах (одевание, раздевание, прием пищи) и в процессе рисования, лепки, физкультурных упражнений, танцев, экскурсий на природу, игр, театральных представлений с использованием английского языка.

В настольной книге УМК «Easy English» представлены методические рекомендации диагностического инструментария по определению уровня усвоения детьми программного материала по английскому языку [1].

Организация диагностического обследования уровня сформированности элементарных навыков иноязычного общения детей дошкольного и младшего

школьного возраста предполагает пошаговый систематический характер, обеспечивающий непрерывность и полноту образовательного процесса. Диагностический инструментарий представляют тестовые задания для выявления уровня усвоения детьми программного материала по аспектам и видам речевой деятельности. Поэтапное систематическое непрерывное отслеживание достижений и диагностирование уровня сформированности элементарных навыков иноязычного общения в детском саду и 1-м классе начальной школы дает возможность педагогу:

- определить особенности усвоения детьми коммуникативных навыков и умений (диалогическую речь, монологическую речь, аудирование, лексические навыки, фонетические и грамматические навыки);
- выявить характер трудностей обучающихся и установить причины, препятствующие достижению поставленных целей;
- установить уровень сформированности элементарных навыков иноязычного общения и его соответствие прогнозируемым результатам;
- определить факторы, необходимые для организации планомерного обучения.

Таким образом, основное назначение организации диагностического обследования уровня сформированности элементарных навыков иноязычного общения детей дошкольного и младшего школьного возраста предполагает определенную последовательность деятельности обучающихся и управляющих действий педагога, непрерывность образовательного процесса, обеспечивающего достижение запланированного результата.

Одним из составляющих компонентов учебно-методического комплекта «Easy English» («Элементарный английский») является творческая тетрадь, разработанная на основе настольной книги для педагога детского сада и учителя начальной школы. Творческая тетрадь для детей содержит достаточно увлекательные занимательные и развивающие задания, направленные на выполнение заданий как на занятиях под руководством педагога, так и дома при участии родителей.

Содержание заданий по английскому языку направлены на решение определенных задач, способствующих закреплению материала, созданию необходимой мотивации для самостоятельных занятий по формированию и тренировке навыков говорения, логического мышления, систематизации полученных знаний.

Творческая тетрадь помогает педагогу более эффективно реализовывать возможность проявления творчества, обеспечивая взаимодействие и сотрудничество педагога дополнительного образования с воспитателем и родителями, направленное на формирование интереса и познавательной активности детей в обучении английскому языку и подготовки ребенка к следующей ступени обучения.

Учебно-методический комплект «Easy English» дополнительно предусматривает обучение английскому языку детей коррекционных групп дошкольных учреждений, групп кратковременного пребывания, разновозрастных групп малокомплектного детского сада, организации языковых лагерей на каникулах для детей начальной школы по данной проблеме.

Одним из важных условий обучения английскому языку детей дошкольного и младшего школьного возраста является использование регионального компонента, обеспечивающего развитие ребенка с учетом языковой среды обитания, культурных традиций своего народа, страны и региона. Использование краеведческого компонента предполагает формирование речевых и познавательных способностей ребенка на материале родного края, когда дети овладевают языком осознанно, а не на основе имитации – дети всегда понимают, что и зачем они делают. При этом успешно осуществляется формирование у детей способности к общению на английском языке в рамках диалога культур – с обязательной опорой на родную культуру и на опыт общения в родном языке, что обеспечивает воспитание нравственных качеств: патриотизма, доброты, ответственности, уважения к старшим, уважения и терпеливого отношения к людям другой культуры.

Реализация УМК «Easy English» позволила выделить определенные достижения. Однако с целью организации качества образовательного процесса в соответствии с современными требованиями имеет место ряд проблем:

- отсутствие единого подхода к организации раннего обучения иностранному языку в первом классе по подгруппам (15 чел.), что вызывает затруднения в проведении занятий, обеспечивающих качество образовательного процесса;

- затруднения в организации занятий по изучению иностранного языка в первом классе начальной школы с детьми разного уровня подготовки:

Перспективность реализации УМК «Easy English» («Элементарный английский») по формированию элементарных навыков иноязычного общения детей в системе «Детский сад – начальная школа», обеспечивающего повышение качества образовательного процесса в условиях преемственности дошкольного и начального образования предполагает:

- кадровое обеспечение специалистами дополнительного образования по иностранному языку в дошкольном образовательном учреждении;

- повышение квалификации профессиональной подготовки педагогов для работы с детьми дошкольного возраста;

- оснащение материально-технической базы современным оборудованием для использования технологий нового поколения.

### Литература

[1] Диагностика определения уровня сформированности элементарных навыков общения на английском языке детей в детском саду и 1-м классе начальной школы» / Под редакцией: Н.Д. Епанчинцевой, О.А. Моисеенко. – Белгород: Изд-во ПОЛИТЕРРА, 2009. – 173с.

[2] Епанчинцева Н.Д., О.А. Моисеенко //Сквозная программа раннего обучения английскому языку детей в детском саду и 1-м классе начальной школы. – Б., ИПЦ «Политерра», 2013.

[3] Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года

[4] Программа начального общего образования по английскому языку // Иностранные языки в школе – 2005 - № 5.

[5] Постановление Правительства Белгородской обл. от 28.10.2013 № 431-пп "Об утверждении Стратегии развития дошкольного, общего и дополнительного образования Белгородской области на 2013 - 2020 годы" ://www.belregion.ru, 01.11.2013 Концепция

модернизации российского образования на период до 2020 года.

*Жилина Жанна Аркадьевна,  
Коричева Наталья Александровна,  
Резникова Виктория Султановна  
Вторая Санкт-Петербургская Гимназия,  
г. Санкт-Петербург  
nkoricheva@gmail.com*

## **МЕТОД CLIL: АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК И МУЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация:** авторы описывают свой методический опыт использования предметно-языковой интеграции (метод CLIL) в начальной школе для обучения английскому языку и музыке. Подчеркнуты возможности CLIL для повышения мотивации учащихся к изучению английского языка. Обращается внимание на применение приемов по снижению коммуникативной тревожности у детей.

**Ключевые слова:** CLIL, мотивация, английский язык, музыка, младшие школьники.

Начальная школа - период старта обязательного изучения иностранного языка. Согласно ФГОС, целью обучения иностранному языку является формирование и развитие коммуникативной компетенции на иностранном языке [1]. Как правило, опыт учителей показывает, что ученики мотивированы на изучение английского языка новизной предмета и мнением родителей, которые транслируют важность изучения языка [2]. Тем не менее, осознание личной цели изучения английского языка для учеников начальной школы происходит не сразу. Более того, к окончанию 4 класса многие дети, особенно те, кто имеет трудности в освоении программы, начинают относиться к предмету негативно, транслируя идею о ненужности изучения иностранных языков.



Из личного опыта авторов статьи, мы часто наблюдаем, что к нежеланию изучать английский язык имеют отношение коммуникативные трудности, возникающие у учеников на уроках, когда они стесняются ответить, переживают и отказываются от общения на английском языке. Языковая тревожность негативно сказывается на качестве обучения детей, вводит их в некомфортное эмоциональное состояние на протяжении всего урока.

Совокупно перечисленные факторы крайне негативно влияют на мотивацию детей к освоению предмета «Иностранный язык». В такой ситуации перед учителем встает задача создать комфортные условия для учеников, помочь им осознать необходимость изучения иностранного языка и справиться с коммуникативными затруднениями, возникающими на уроках.

В качестве одного из способов решения поставленных задач выступает организация предметно-языковой интеграции или Content and Language Integrated Learning (CLIL). Метод CLIL был создан Дэвидом Маршем в 1994, и представляет собой изучение школьного предмета средствами иностранного языка [3]. Преимущества данного метода заключаются в организации особых условий обучения, которые переносят общение на иностранном языке в новый дискурс, связанный с новой предметной областью. Также применение CLIL позволяет не акцентировать внимание на речевых ошибках учащихся, говорящих на иностранном языке, так как главная цель – донести мысль до адресата любыми вербальными и невербальными средствами.

В данной статье мы хотим поделиться опытом применения метода CLIL для интеграции изучения английского языка и музыки во Второй Санкт-Петербургской Гимназии. Выбор предмета «Музыка» был неслучаен. Одной из задач обучения музыке в начальной школе является развитие умения воспринимать музыкальный материал и выражать свое отношение к нему [1], что подразумевает личную вовлеченность каждого ребенка. Музыкальное направление является одним из самых популярных среди гимназистов начальной школы при выборе курсов внеурочной деятельности. Идея

заклучалась в переносе общения на английском языке в привлекательные и эмоционально-комфортные условия.

Использование метода CLIL было начато в рамках недели английского языка, которая традиционно проводится во Второй Гимназии, начиная со 2 класса. Участниками стали ученики 4-х классов, посещающие внеурочные занятия по английскому языку и музыке. В качестве предметной цели применения CLIL выступило знакомство учеников с музыкальной культурой англоязычных стран. Отобранный материал был разбит на четыре тематических блока: «Народная музыка», «Композиторы», «Музыкальные жанры» и «Исполнение песен», как этап презентации продукта деятельности учащихся.

Структура работы над каждым блоком состояла из двух этапов:

На уроках английского языка: повторение и изучение новых лексических единиц по теме, например, музыкальные инструменты; повторение грамматических конструкций, необходимых для общения на уроке, например, I like/don't like.

На уроках музыки: работа с музыкальным материалом.

Для каждой темы были подобраны задания, включающие в себя элементы различных технологий, например, методы развития критического мышления и задания по интеллектуальной типологии Гарднера, чтобы максимально индивидуализировать процесс обучения и вовлечь всех участников урока [4].

В данной статье мы сконцентрируемся на приемах, которые способствовали созданию эмоционально-комфортной атмосферы на уроках и снижению коммуникативной тревожности учащихся, привлекая их личную заинтересованность на занятии.

Первым приемом стало создание англо-русского музыкального словаря, который дети впоследствии, использовали для описания своих эмоций от прослушанных музыкальных произведений. Словарь помог ученикам обогатить свой словарный запас, а также его можно было использовать в качестве подсказки на уроках. Словарь создавался каждым учеником с привлечением и без использования иллюстраций, по желанию. Он включал в себя

прилагательные для описания своих эмоций, ощущений, характера музыки на английском и русском языках.

Второй прием представлял собой рисование под музыку как элемент арт-терапии [5]. Во время прослушивания музыкальных произведений ученики рисовали цветными карандашами, ручками, фломастерами то, что они чувствовали. Затем каждый описывал получившуюся картину по-английски на уровне цвета, элементов, композиции, образов и эмоций.

Вторым приемом стала традиционная для музыкальных занятий игра на музыкальных инструментах. Учащиеся исполняли отрывки английских народных музыкальных произведений на ксилофонах под руководством музыкального педагога. Этот вид деятельности стал самым запоминающимся для учеников.

Третьим приемом стало непосредственное слушание музыкальных отрывков с последующим обсуждением на английском языке. Именно здесь ученики могли использовать музыкальный словарь и выразить свои ощущения и эмоции от услышанного произведения. Сам процесс вызывал активный отклик у учеников, каждый хотел высказать свою точку зрения.

Четвертым приемом стало описание личного опыта. Каждое занятие включало в себя ситуации, где детям предлагалось высказать свою точку зрения на английском языке, поделиться впечатлением, например, выбрать понравившейся музыкальный инструмент или музыкальный отрывок и описать его по-английски.

Пятым элементом стало использование технологии развития критического мышления, например, составление синквейнов и интеллектуальных карт на английском языке. Использование данной технологии позволило учесть особенности учеников, нуждающихся в структурировании информации, а также добавить письмо как вид речевой деятельности на иностранном языке в контекст музыкальных занятий.

Таким образом, вовлечение внутреннего мира учащихся в ход урока позволило каждому ребенку найти личную значимость для процесса обучения.

Ученики получили опыт практического применения английского. Если на уроках иностранного языка внимание учителя и ученика в большей степени сконцентрировано на продуцировании речи, правильности высказывания, то во время уроков по методу CLIL акцент смещается в сторону содержания урока и описания персонального опыта, позволяя неуверенным детям использовать английский для коммуникации без боязни исправления ошибок.

Предметно-языковая интеграция на материале предметов «Иностранный язык» и «Музыка»

Позволила добиться видимых результатов в обучении четвероклассников. После проведенных блоков занятий мы получили много положительных отзывов от участников. В частности, дети отмечали, что им было интересно говорить по-английски на музыке, поэтому они будут стараться лучше заниматься на уроках английского языка. Дети, которые испытывали затруднения в использовании английского на занятиях, отметили, что им очень понравились уроки по методу CLIL, а учителя отметили, что дети стали активнее на уроках английского языка. Для неуверенных и тревожных детей формат CLIL может выступать в качестве ситуации формирующего оценивания, давая возможность не бояться использовать язык для коммуникативных целей.

После завершения цикла занятий ученики сохранили проявленный интерес и инициировали несколько творческих групповых проектов совместно с учителем музыки и учителями английского языка: «Русские и английские музыканты», «Песни из русских и английских мультфильмов», «Англо-русский музыкальный словарь школьника». Получив мотивацию к использованию английского языка, дети устремили свой интерес к изучению и сравнению музыкальных культур России и англоязычных стран.

Метод CLIL позволил каждому ученику найти личную значимость в изучении английского языка и развить свой интерес к изучению музыки. Использование английского на уроке по другому предмету дало детям возможность применить язык на практике и осознать его коммуникативную

функцию. Использование метода CLIL оказалось эффективным средством для привлечения учеников к метапредметному изучению английского языка в начальной школе и повышения их активности и вовлеченности в учебно-образовательный процесс.

### Литература

- [1] Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования/ Министерство образования и науки Российской Федерации.- М.:Просвещение, 2010. – 30 с.
- [2] Готлиб Р. А. Социальная востребованность знания иностранного языка / Р. А. Готлиб / Социологические исследования. – 2009.- № 2. - С. 122–127.
- [3] Юрасова, Е.С., Горбачева, Е.А. CLIL технология на уроках английского языка / Е.С. Юрасова, Е.А. Горбачева // Царскосельские чтения. – 2015. – Т.1. - №19. – С. 359 – 362.
- [4] Галицких Е.О. От сердца к сердцу (мастерские ценностных ориентации для педагогов и школьников). - СПб.: Паритет, 2003. –156 с.
- [5] Киселева М. В. К44 Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. — СПб.: Речь, 2006. — 160 с.

*Афанасьева А.Б.*

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А. И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

## **МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА**

**Аннотация:** в статье освещается специфика музыкального воспитания студентов, обучающихся по профилю «Начальное образование» в РГПУ им. А.И. Герцена. Кратко рассматриваются задачи и особенности содержания музыкально-эстетических дисциплин, специфики освоения студентами детской музыкальной литературы, методики музыкального воспитания на основе отечественной и зарубежной классики, вербальных и невербальных технологий в музыкальном образовании. Особое внимание уделено методике проектирования межпредметных связей и интегративных уроков, связанных с включением музыки в уроки начальной школы, выработке умений у студентов создавать полихудожественную среду, сочетать приемы разных частных методик в учебных и творческих заданиях,

**Ключевые слова:** музыкальное искусство; методика музыкального воспитания; культурологический, системно-деятельностный и метаметодический подходы, диалог культур в образовании, технологии художественного моделирования музыки.

*Afanasyeva A.B.*

*Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg*

## **MUSICAL EDUCATION IN FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER**

The specifics of musical education of the students studying on the Primary education profile in RGPU of A.I. Herzen are covered in article. Briefly tasks and features of content of musical and esthetic disciplines, specifics of development by students of children's musical literature, a technique of musical education on the basis of domestic and foreign classics, verbal and nonverbal technologies in music education are considered. Special attention is paid to a technique of design of the intersubject communications and integrative lessons connected with inclusion of music in lessons of elementary school to development of abilities at students to create polyartistic environment, to combine receptions of different private techniques in educational and creative tasks.

**Keywords:** musical art; technique of musical education; culturological, system and activity and metamethodical approaches, dialogue of cultures in education, technologies of art modeling of music.

В наши дни социокультурная ситуация выдвигает к системе образования задачи подготовки компетентной, творческой, активной, нравственной личности. Компетентный человек готов осуществлять полезную для общества деятельность, умеет работать с информацией и преобразовывать ее в определенном деле. Человек творческий способен быстро реагировать на сложный, быстро меняющийся современный мир, принимать решения, порой нестандартные, творчески реализовывать жизненные задачи. Человек нравственный, как субъект общества, готов к нравственному выбору и ответственности за свой выбор. Всеми этими качествами должен обладать современный учитель.

В образовании будущего учителя начальных классов естественным образом входит как часть культуры музыкальное воспитание, способствующее формированию общекультурной компетентности педагога. В программах подготовки учителя начальных классов всегда уделялось внимание музыкальному воспитанию, однако задачи его менялись. До конца 1980-х годов в процессе подготовки учителя начальных классов предполагалось, что он

должен быть готов вести уроки музыки, если в школе возникнет необходимость в этом. Поэтому студенты последовательно знакомились с программой уроков музыки, созданной под руководством Д.Б. Кабалевского, имели возможность факультативно осваивать основы игры на музыкальном инструменте (в основном фортепиано, на начальном уровне), участвовать в хоре. На педагогической практике вели урок музыки, демонстрируя определенный уровень своей компетентности в области музыкального образования.

Однако полноценно подготовить учителя музыки можно только в условиях специального музыкального образования. В 1988 г. в РГПУ им. А.И. Герцена открылся музыкально-педагогический факультет и с 1990-х годов на отделении начального образования объем и содержание курса (курсов) по музыкальному воспитанию неоднократно трансформировались и сокращались.

Ныне проблематика музыкального воспитания входит в модуль «Технологии художественно-эстетического образования в начальной школе» (курс «Технологии музыкально-эстетического образования») в академическом бакалавриате и модуль «Художественно-эстетическое образование в начальной школе» (дисциплина «Музыкальное воспитание в начальной школе с практикумом») в прикладном бакалавриате профиля «Начальное образования». Кроме того, в магистерской программе «Развитие креативности ребенка в полихудожественной образовательной среде» студенты расширяют компетентность в области музыкальной деятельности в курсах «Развитие ребенка в процессе творческого музицирования» и «Компьютерные технологии в художественном образовании».

Основные задачи музыкального воспитания будущих учителей начальных классов имеют общекультурную (приобщение к музыкальному искусству, способствующему повышению уровня личностной и профессиональной культуры) и практико-ориентированную направленность: формирование умений включать музыку в уроки гуманитарного и художественного циклов (отчасти и естественно-математического цикла), приобретение опыта проектирования интегративных занятий и организации форм музыкального



воспитания младших школьников во внеурочной и внешкольной деятельности, овладение технологиями художественно-эстетического образования.

Методологически содержание курсов опирается на культурологический, системно-деятельностный и метаметодический подходы.

Студенты осваивают закономерности теории и методики воспитания учащихся средствами музыки, которая рассматривается в контексте истории развития музыкального искусства как части культуры человечества; знакомятся с педагогическими системами современного музыкального образования в начальной школе, методами, формами и технологиями музыкально-эстетического воспитания. Они изучают основы морфологии музыкального языка (средств музыкальной выразительности), виды и жанры музыкального искусства. В живой практике осваивают различные виды музыкальной деятельности (вокальное и инструментальное исполнительство на простейших детских инструментах, ритмическое и пластическое движение под музыку), игровые и моделирующие технологии, элементы театрализации музыки.

Студенты знакомятся с шедеврами детской музыкальной литературы (тем самым повышают свою музыкально-культурологическую компетенцию), анализируют внутренний мир ребенка с точки зрения философии и эстетики детской музыки, педагогики и психологии. В содержании занятий студенты осваивают музыкальный фольклор, отечественную и зарубежную музыкальную классику, обсуждают их значение в воспитании историко-культурной памяти, толерантности, духовно-нравственных качеств личности.

Культурологический подход проявляется в содержании занятий в различных видах диалога: диалог эпох, искусств, стилей, народной и профессиональной культуры, национальных школ, социальных групп. Идеи диалога в музыкальном образовании школьников рассмотрены автором в ряде трудов [1, 2]. В вузовском образовании принцип диалогизации столь же важен. На занятиях по музыкальному воспитанию музыкальные сочинения сопоставляются с широким кругом произведений литературы, изобразительного искусства, архитектуры, театра, киноискусства. Чрезвычайно

важен диалог учебных предметов между собой и диалог участников педагогического процесса: преподавателя, студентов (и их будущих учеников – предполагаются их ответы в обсуждении музыки), самой звучащей музыки и ее вербальной и невербальной интерпретации студентами.

Установление межпредметных связей между музыкальным искусством и различными предметами в начальной школе осуществляется в рамках метаметодического подхода. Напомню определение метаметодики, данное профессором И.М. Титовой: «Под метаметодикой понимается не новая дисциплина, в чем-то подменяющая дидактику, а диалог предметных методик, направленный на выявление и продуктивное использование оснований для интеграции – сначала на функционально-целевом и организационно-деятельностном уровнях, а затем – и на содержательном. Причем имеется в виду такая интеграция, которая исходит из учета содержательной специфики и развивающего потенциала конкретных учебных предметов, в направлении от частного – к общему (в отличие от дидактики, где действие разворачивается, преимущественно в обратном направлении: от общего – к частному)» [5, с.92].

Метаметодический подход позволяет теоретически обосновать характерные интеграционные тенденции в методической области современной педагогики. Его цель в педагогике – создать у ребенка целостную картину мира во взаимодействии предметных методик с учетом возрастной специфики мировосприятия. В музыкальной педагогике элементы метаметодического подхода появились еще в концепции музыкального воспитания Д.Б. Кабалева, идеи метаметодики активно проникают в современные УМК по музыке (Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, Т.С. Шмагина, Т.П. Науменко, В.В. Алеев, Л.В. Школяр, А.Б. Афанасьева, В.А. Шекалов и др.). Этот подход применяется в методике интегрированных уроков культурологического содержания (мировой художественной культуры, народной культуры, истории и культуры Санкт-Петербурга, краеведения), включается в методику литературы (В.Г. Маранцман, Е.К. Маранцман, В.А. Доманский, М.П.

Воюшина и др.), лежит в основе культуротворческой школы А.П. Валицкой, концепций УМК «Диалог» и «Школа диалога».

В освоении курсов по музыкальному воспитанию метаметодический подход осуществляется на содержательном, процессуальном, методическом уровнях, а также в формировании междисциплинарных знаний и умений, универсальных учебных действий (сопоставления, сравнения, анализа, синтеза). Студенты осваивают в методике уроков проектирование межпредметных связей, учатся сочетать приемы разных частных методик в учебных и творческих заданиях, связанных с включением музыки в уроки начальной школы [3]. В итоге они учатся применять опыт взаимодействия видов искусств и педагогических приемов при проектировании художественно-информационного пространства уроков.

Особое внимание уделяется сочетанию вербальных и невербальных методов работы с музыкальными произведениями, входящими в структуру уроков: учатся ведению беседы о музыке, формулированию вопросов, направленных на развитие эмоционального восприятия (Какой характер/настроение имеет музыка? Какие чувства вызывает в тебе прослушанное произведение? и др.) и освоение образного содержания (Что ты представляешь, слушая музыку? Какие образы возникли у тебя в воображении при прослушивании музыкального сочинения? и т.д.). Студенты под руководством преподавателя пытаются выявить средства музыкальной выразительности, помогающие композитору воплотить в звуках эмоционально-образное содержание, устанавливая связи между ними.

Среди невербальных методов важен не только метод перевода музыкального образа в целостный зрительный образ, воплощаемый ребенком (любым человеком) средствами изобразительного творчества. Этот метод стал традиционным в работе с детьми. Здесь большое значение имеет овладение студентом технологиями художественного моделирования.

Классификация и описание специфики видов художественного моделирования музыки предложены в учебно-методическом пособии,

адресованном учителям музыки, работающим по УМК «Диалог» [1, с. 36-39], частично они описаны в словаре-справочнике по творчеству [4].

Коротко охарактеризуем виды художественного моделирования музыки (два последних введены в музыкальную педагогику автором):

1) Цветовое моделирование – передача в цвете эмоционального состояния музыки (в рисунке одним цветом или в цветовой композиции).

2) Графическое моделирование – отражение в графике (рисунке линиями). особенностей музыки (ее звуковысотного движения и характера).

3) Пластическое моделирование – разнообразные формы передачи музыки пластическими движениями.

4) Геометрическое моделирование – отражение структурных особенностей музыки средствами геометрических фигур (составление композиции из геометрических фигур в соответствии с развитием формы музыкального произведения).

5) Осязательно-фактурное моделирование – отражение восприятия ребенком эмоционально-образного содержания музыки посредством осязания фактуры тканей, тем самым слуховые ощущения переводятся в тактильные.

Данные виды моделирования являются инновационными технологиями. Они лаконичны в выполнении и доступны каждому ребенку, служат активизации процесса восприятия и понимания музыкального содержания, легко могут включаться в контекст урока учителем начальных классов. Модель создается быстро, ее результат сразу виден педагогу, и он может в короткое время обобщить работы учеников и сделать выводы.

Например, учитель запланировал ввести музыку Эдварда Грига в урок литературы, посвященный рассказы К.Э. Паустовского «Корзина с еловыми шишками». Перед прослушиванием начала симфонической картины «Утро» он просит детей закрыть глаза и представить, каким цветом они услышат музыку, какими красками она окрасится. Затем просит взять цветной карандаш и передать свое восприятие музыки на небольшом листе бумаги (возможно, в тетради). Так дети создают цветовые модели. Учитель просит показать свои

зарисовки, дети их демонстрируют, подняв листы, и педагог обобщает результаты восприятия музыки («Как хорошо вы почувствовали светлый характер музыки, какие у вас светлые краски в рисунках»). Цвета в модели «Утра» обычно разные, но светлые. Если на светлую музыку ребенок нарисовал мрачную темную модель, то этот ребенок требует особого внимания учителя, стоит после урока с ним поговорить, выявить причины негативной реакции, в этом случае цветовое моделирование приобретает характер диагностики эмоционального состояния самого ученика, а не характера музыки.

На занятиях студенты приобретают опыт разнообразного моделирования музыки, размышляют о возможностях его применения на уроках в начальной школе. Выбор музыкального произведения для включения в урок с младшими школьниками определяется общностью темы урока и музыкального образа, близостью характера произведений искусства. Студенты учатся выстраивать полихудожественную среду на уроке, привлекая разнообразный художественный материал, включая разные виды художественно-творческой деятельности. Отбор произведений разных видов искусства для урока гуманитарного и эстетического циклов происходит по принципам близости и контраста эмоционально-образного содержания (контраст необходим в ситуации выбора учениками сопоставляемых произведений).

В качестве самостоятельной работы студенты анализируют интегративные уроки с применением музыки в начальной школе и разрабатывают собственные варианты уроков и их фрагментов. На педагогической практике они пробуют провести уроки такого рода (обычно включают музыкальные произведения и работают с ними на уроках изобразительного искусства, технологии, литературы, возможны и уроки окружающего мира, редко – математики). Наиболее часто музыка включается в темы, связанные с природой, со сказкой, фольклором. Акцент в содержании привлекаемых художественных материалов на гуманистические, духовно-нравственные ценности, объединяющие человеческое сообщество, помогает

формировать нравственно ориентированную личность, воспитывает у студентов и школьников ценностное отношение к культурной традиции.

В целом, курсы по музыкальному воспитанию младших школьников имеют важное значение в процессе подготовки учителя начальных классов, формируют и развивают его общекультурные и профессиональные компетенции, необходимые в современном мире и в работе с детьми.

### Литература

Афанасьева А.Б., Шекалов В.А. Музыка. 1 класс. Методическое пособие с поурочными разработками. – М.: Дрофа, 2014. – 286 с.

Афанасьева А.Б. Идеи диалога культур и принцип диалогизации в современном музыкальном образовании // Управление развитием профессиональной компетентности личности: история, теория, практика. В 2-х томах. Т.1. – Белгород: БГИИК, 2017. С. 48-52.

Бегельдиева С.М., Котова С.А., Федорова Л.А. Как подготовить интегрированный урок в соответствии с ФГОС ООО? – СПб.: изд-во ВВМ, 2016. – 36 с.

Творчество: теория, диагностика, технологии: словарь-справочник для специалистов в области образования, инноваций и гуманитарных технологий в социальной сфере /Афанасьева А.Б., Барышева Т.А., Верб М.А. [и др.] – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – 380 с.

Титова И.М. Метаметодический подход к модернизации обучения в общеобразовательной школе.//Академические чтения. Вып.3. Теория и практика модернизации отечественного образования. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. - С. 89-94.

*Афанасьева А.Б.,*

*Бронзова Т.А.*

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А. И. Герцена,*

*Санкт-Петербург*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДИНЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ИСКУССТВА**

**Аннотация:** в статье рассматривается актуальность формирования ценностного отношения к Родине средствами художественного творчества у детей разных возрастных групп. В статье описываются проблемные зоны ценностного отношения к Родине младших школьников и подростков, продиагностированного по 4 компонентам: когнитивному, эмоционально-ценностному, мотивационному и деятельностно-поведенческому. В описании формирующего этапа педагогического эксперимента предложен проект ««Я познаю искусство и культуру своей страны». Выявлена положительная динамика отношения к Родине по результатам эмпирического исследования.

**Ключевые слова:** патриотизм, ценностное отношение к Родине, художественное творчество, культура.

*Afanasyeva A.B.,*

*Bronzova T.A.*

*Herzen State Pedagogical University of Russia,*

*Saint Petersburg*

## **FORMATION OF THE VALUABLE RELATION TO THE HOMELAND AT YOUNGER SCHOOL STUDENTS AND TEENAGERS MEANS OF DOMESTIC ART**

In article the relevance of formation of the valuable relation to the Homeland by means of art creativity at children of different age groups is considered. In article problem zones of the valuable relation to the Homeland of younger school students and teenagers diagnosed on 4 components are described: cognitive, emotional valuable, motivational and activity behavioural. In the description of the forming stage of a pedagogical experiment the project "Is offered I learn art and the culture of the country". Positive dynamics of the relation to the Homeland by results of an empirical research is revealed.

**Keywords:** patriotism, valuable relation to the Homeland, art creativity, culture.

Современная Россия претерпевает значительные экономические, социальные, культурные изменения, что обуславливает переосмысление места и роли патриотического воспитания в социуме. Патриотизм является важной стороной личностной и общественной культуры. По определению, данному в «Энциклопедии социологии», «Патриотизм - нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к Отечеству, гордость за его прошлое и настоящее, готовность подчинить свои интересы интересам страны, стремление защищать интересы родины и своего народа» [3]. В России разработана Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы», цель которой заключается в формировании у граждан высокого патриотического сознания. Одним из направлений реализации программы является приобщение граждан к отечественной культуре при помощи стимулирования и поддержки творческой активности [2].

Мы предполагаем, что средства художественного творчества позволяют осуществлять исследование патриотизма как ценности. Данные средства формируют систему ценностей личности, которые отвечают требованиям общества. С учётом авторитета художественной культуры и традиций, а также



за счёт обращения к национальному прошлому, посредством эмоционального восприятия и художественных образов создается естественная передача культурно-исторического опыта. Искусство и, в частности, изобразительная деятельность позволяет обратить внимание подростков и младших школьников на красоту Родины, научить их замечать и чувствовать красоту и ценность своей страны.

По избранной проблематике был проведен педагогический эксперимент на базе СПбГБУ "Центр "Адмиралтейский" по работе с подростками и молодежью". В исследовании приняли участие 26 младших школьников и 29 подростков. На констатирующем и контрольном этапах была произведена диагностика ценностного отношения к Родине у участников эксперимента. По результатам диагностики были выявлены основные проблемы их отношения к культурным ценностям своей страны.

Оценивание проводилось по четырем компонентам: когнитивному (систематизация и приобретение знаний о Родине, ее культуре, традициях, истории), эмоционально-ценностному (переживание личностью эмоционального отношения к усваиваемым знаниям, окружающему миру, бескорыстному отношению к людям, способностью любить людей, себя и жизнь, быть толерантным к другим людям), мотивационному (степень заинтересованности в полезной деятельности), деятельностно-поведенческому (реализация когнитивного, эмоционально-ценностного и мотивационного компонентов, способность выбора позиции в жизненных ситуациях, принятие совершенствования как стиля жизни и деятельности, наличие комплекса нравственно-волевых качеств, развитие которых обеспечит действенное отношение к окружающему миру).

Результаты констатирующего этапа показали, что по когнитивному компоненту преобладает средний уровень ценностного отношения: 65,5% среди подростков (19 человек: они знают основные факты о культуре Родины, значимые даты, достопримечательности своей Родины, но слабо ориентируются в них), а среди младших школьников такому же уровню

когнитивного компонента соответствуют 57,7% (15 человек). Уровень ниже среднего проявили 3,5% (1 человек) подростков и 38,5% младших школьников, а выше среднего – 31% подростков (9 человек) и лишь 3,8% (1 человек) среди младших школьников. Высокого уровня не достиг никто. Подробно ход и результаты констатирующего этапа, его методика и диаграммы представлены в одной из статей авторов [1].

Эмоционально-ценностный компонент выявлялся с помощью модифицированного теста Люшера "Цветовое моделирование" (при анализе его результатов было выявлено в среднем амбивалентное отношение подростков и младших школьников к искусству своей страны). Для выявления эмоционально-ценностного отношения и мотивации использовалась диагностика «Незаконченное предложение». Диагностика деятельностно-поведенческого компонента по критерию «культура» показала ситуативно-позитивное отношение у подростков и младших школьников.

В целом анализ результатов констатирующего этапа выявил проблемы недостаточности знаний у школьников культуры и искусства страны, несформированность эмоционально-ценностной позиции, отсутствие или недостаточность интереса к получению новых знаний об истории культуры и получения соответствующего опыта и навыков.

В связи с этим, на формирующем этапе эксперимента был составлен проект воспитания ценностного отношения к Родине «Я познаю искусство и культуру своей страны». Проект состоит из 5 модулей, каждый из которых отражает такие отношения, как «человек – искусство», «человек – природа», «человек – архитектура», «человек – человек». Так, первый модуль «Образ России в творчестве народных мастеров», подразумевает беседы на тему творчества народных мастеров и практические занятия, где учащиеся знакомятся с видами народного изобразительного творчества (народная игрушка, народные узоры) и получают соответствующие навыки. Второй модуль «Знаменитые художники о России» включает знакомство с работами известных русских художников, где запечатлен образ Родины. Практическая

часть представляет ряд заданий, где учащиеся раскрывают образ своей Родины. В третьем модуле «Новая жизнь вещей» затронута проблема экологического отношения к своей стране. Учащиеся создают коллекцию костюмов из подручных материалов и демонстрируют ее перед родителями и гостями. Четвертый модуль «Мой родной Санкт-Петербург» позволяет познакомиться с архитектурой города Санкт-Петербурга и привить интерес к отечественному историческому наследию родного города. И в пятом модуле «Историческое наследие - память культуры во мне» отражены народные праздники и памятные даты России. Модуль создан с целью актуализации нравственных ценностей.

Проект «Я познаю искусство и культуру своей страны» возник на основе результатов констатирующего эксперимента, был апробирован в системе дополнительного образования ("Центр "Адмиралтейский") и дал положительную динамику в воспитании ценностного отношения к Родине.

После подсчета результатов контрольного эксперимента, результаты когнитивного компонента у подростков распределились следующим образом:

Высокий уровень приобрели 17,6% подростков (3 человека): они знают многие факты о Родине, ее символику, значимые даты, достопримечательности своей Родины, хорошо ориентируется в них (для сравнения укажем, что на констатирующем этапе высокому уровню не соответствовал ни один школьник);

47,1% подростков (8 человек) стали соответствовать уровню выше среднего, результаты повысились на 16,1% после проведения эксперимента;

35,3% подростков (6 человек) находятся на среднем уровне: знают основные факты о Родине, символику, значимые даты, достопримечательности своей Родины, но слабо ориентируется в них (значение понизилось на 30,2% после проведения эксперимента);

На низком и ниже среднего уровня подростков не оказалось.

Результаты когнитивного компонента у младших школьников распределились следующим образом:

14% младших школьников (2 человека) достигли высокого уровня: знают многие факты о Родине, ее символику, значимые даты, хорошо ориентируются в достопримечательностях своей Родины;

36% младших школьников (5 чел.) соответствуют уровню выше среднего: знают основные факты о Родине, символике, большинство значимых дат и достопримечательностей своей Родины, но их знания не полны (значение повысилось на 32,2% после проведения эксперимента);

50% младших школьников (7 чел.) на среднем уровне знают основные факты о Родине, символику, значимые даты, достопримечательности своей Родины, слабо ориентируется в них (значение понизилось на 7,7% после проведения эксперимента);

Никто из младших школьников не оказался на низком и ниже среднего уровнях, хотя на констатирующем этапе ему соответствовало 38,5% младших школьников (10 человек).

Проективный тест Люшера «Цветовое моделирование» показал следующие результаты эмоционально-ценностного компонента у подростков: отношение к семье повысилось на значение 0,02, к природе повысилось на 0,05, к друзьям на 0,05 – эти компоненты проявляются у испытуемых как положительный полюс переживаний. Отношение к обществу повысилось на значение 0,24, к родному городу повысилось на 0,26, к истории повысилось на 0,21, к родной стране повысилось на 0,2 – эти компоненты выражают отрицательный полюс переживания у учащихся, но положительная динамика прослеживается. Также улучшилось отношение к искусству – значение повысилось на 0,12, что проявляется как амбивалентный полюс переживания.

У младших школьников по эмоционально-ценностному компоненту мы выявили следующую динамику: отношение к семье повысилось на значение 0,10, к природе повысилось на 0,14, к обществу на 0,11 – эти отношения проявляются как положительный полюс переживания. Отношение к друзьям повысилось на 0,09, к искусству повысилось на 0,23, к родному городу повысилось на 0,16 – проявляется как амбивалентный полюс переживания.

Отношение к истории повысилось на значение 0,27, к родной стране повысилось на 0,21— эти компоненты проявляются как отрицательный полюс переживаний, но положительная динамика прослеживается.

Положительная динамика результатов деятельностно-поведенческого компонента представлена на рисунке 1 и рисунке 2.

На рисунке 1 видно, что у подростков произошли положительные изменения по всем параметрам деятельностно-поведенческим компонента, но значительный результат мы видим у параметров «мир» (он выражает в миротворчестве) и *духовное «Я»*, оно выражается во внутренней свободе, включающей самостоятельность, самоопределение, самореализацию.

Ни рисунке 2 видим, что у младших школьников существенные изменения произошли в параметрах *духовное «я»* и «знания» (это выражается в любознательности).



Рис.1 Динамика деятельностно-поведенческого компонента у подростков



*Рис. 2 Динамика деятельностно-поведенческого компонента у младших школьников*

Нами установлено, что условия учета возрастных особенностей и включение заданий, которые дают возможность актуализировать, дополнить и расширить каждый компонент ценностного отношения к Родине, позволяют получить положительную динамику показателей.

Таким образом, можно сделать вывод, что предложенная модель организации учебного процесса, а также проект «Я познаю искусство и культуру своей страны» доказали свою эффективность и могут быть использованы в практической деятельности.

### Литература

[1] Афанасьева А.Б., Бронзова Т.А. Воспитание ценностного отношения к Родине у школьников средствами художественной культуры // Герценовские чтения. Художественное образование ребёнка. – СПб.: ВВМ, 2019. Т. 5. № 1.

[2] Государственная программа "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 - 2020 годы". URL:<http://static.government.ru> /Дата обращения: 4.01.2019.

[3] Энциклопедия социологии. URL: <http://slovari.yandex.ru> / Дата обращения: 4.01.2019.

*Котова Светлана Аркадьевна,  
Казакова Анжелика Анатольевна  
Российский государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург  
sa-kotova@yandex.ru*

## **НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация:** в статье обсуждается проблема формирования коммуникативной компетентности учащихся начальной школы. Показано значение опыта решения коммуникативных задач в формировании коммуникативных универсальных действий. Дана типология коммуникативных задач. Представлены результаты эмпирических исследований способности младших школьников к решению коммуникативных задач. Показаны направления работы педагога по формированию коммуникативной компетентности учащихся начальной школы.

**Ключевые слова:** общение, коммуникативная компетентность, коммуникативные универсальные учебные действия, коммуникативная задача, начальное образование

*Kotova S.A.,  
Kazakova A.A.*

## **DIRECTIONS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL**

**Abstract:** The article discusses the problem of formation of communicative competence of pupils of elementary school. The value of the experience of solving

communicative tasks in the formation of communicative universal actions is shown. The typology of communicative tasks is given. Presents the results of empirical research abilities of pupils of 7-8 years for the solution of communicative tasks. Directions of work of the teacher on formation of communicative competence of pupils of elementary school are shown.

**Keywords:** communication, communicative competence, communicative universal educational actions, communicative task, primary education.

Общение является существенной стороной реальной жизни человека. Отечественная научная школа рассматривает общение как специфический вид деятельности (А.А. Леонтьев, М.И. Лисина). Предметом общения всегда является человек (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, М.С. Каган, Б.Ф. Ломов и др.). Специфика общения, в первую очередь, проявляется в его направленности. Если предметная деятельность всегда представляет собой систему «субъект-объектных» отношений, то в общении человек включен в систему «субъект-субъектных» отношений, в которых есть понимание Другого и себя как субъектов. Вступая в определенные ситуации общения, личность вынуждена так или иначе определиться, занять определенную позицию, выбрать средства и принять решение, т.е. проявить себя как субъект. Специфика общения состоит также и в том, что участники взаимодействия относятся друг к другу не как к средству, а как к цели. Таким образом, в общении, как отмечает К.Л. Абульханова [1], личность реализует свои основные жизненные ценности, проявляет творческое начало, типизируя ситуации по своему личностному основанию.

Общение рассматривается важнейшей детерминантой познавательной деятельности (Б.Ф. Ломов). Большая эффективность и своеобразие динамики познавательных процессов в условиях общения связана с тем, что субъект интегрирует и трансформирует не только ту информацию, которой располагает сам, но и ту, которую получает от другого субъекта.



Особое место в психолого-педагогических исследованиях общения отводится проблемам развития коммуникативной деятельности личности. Значимость ее формирования в детстве имеет огромное значение для эффективной социализации подрастающего поколения. Описывая особенности общения в детском возрасте, исследователи чаще уделяют особое внимание дошкольному (М.И. Лисина и др.) и подростковому (И.С. Кон и др.) периоду, в то время как младший школьник остается, зачастую, вне поля интересов ученых (Г.А. Цукерман).

Младший школьник – это человек, активно овладевающий навыками общения. В этот период происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей является одной из важных задач развития на этом возрастном этапе, утверждает Я.Л. Коломинский [2]. А.В. Мудрик [3] обращает внимание на то, что младшие школьники общаются со сверстниками в основном в играх, а также в связи с той деятельностью, которой они заняты (учение, кружки, другие увлечения). На их симпатии в этот период большое влияние оказывают оценки и мнение учителя. Их общение краткосрочно и определяется сиюминутными занятиями и интересами. Младшие школьники общаются в группах, состав которых очень непостоянен – в зависимости от дела или игры, которыми они заняты, или от легко меняющихся настроений и привязанностей. Приобретение умений и навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важных задач развития на этом возрастном этапе. Детям важно научиться налаживать тесный социальный контакт с ровесником, поддерживать и развивать отношения продолжительное время, ибо устойчивые отношения выступают залогом развития социальной поддержки и дружбы. Нельзя забывать, что включение в новую систему отношений – всегда напряженный период в жизни человека, который сопровождается, как правило, конфликтными ситуациями, требующими оперативного разрешения. Практика показывает, что в процессе учебной деятельности младшие школьники часто

оказываются в сложных социальных ситуациях и к конструктивному разрешению их они порой не готовы.

На этом этапе перед ребенком встает и еще одна значимая задача, заключающийся в переходе от неформального, игрового общения к освоению формального делового общения. Приобретение опыта делового общения является крайне важным для успешного освоения младшим школьником учебной деятельности.

По мнению М.С. Бушуевой [4] младший школьный возраст является сензитивным для развития коммуникативных умений, становления основ коммуникативной компетентности. **Коммуникативная компетентность** – это умение ставить и решать многообразные коммуникативные задачи, способность устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми, умение определять и совместно достигать цели [5, с. 112]. Коммуникативная деятельность и общение определяются как взаимодействие двух (и более) людей, направленная на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. М.Н. Вятютнев подчеркивает, что овладение коммуникативной компетенцией есть неразрывный процесс решения коммуникативных задач в ситуациях общения [6, с. 103].

А.Г. Асмолов, Г.М. Бушуева и др. [4, 5] рассматривают коммуникативную задачу как разновидность учебных задач. Как и всякая задача, коммуникативная задача представляет собой сложное образование, в структуре которой можно выделить цель, предмет, условия, средства и способ решения, продукт и результат решения задачи. В педагогической практике под коммуникативной задачей понимается определенная установка педагога перед выполнением упражнения или иного задания, которая настраивает и мотивирует учащихся на решение проблемы, поставленной в этом задании, коммуникативным способом (т. е. путём реального общения). Она может выступать для ребенка как осознаваемая и значимая цель деятельности, которая инициирует его к активному общению, а может быть и слабо осознаваемой.

Решение коммуникативной задачи, как и учебной, предполагает последовательное прохождение следующих этапов:

- анализ ситуации,
- подбор нескольких вариантов,
- выбор оптимального варианта решения,
- собственно коммуникативное воздействие,
- анализ полученных результатов.

В процессе обучения коммуникативная задача вплетена в общий контекст учебной задачи, которая, согласно Д.Б. Эльконину и В.В. Давыдову [7], является основной единицей учебной деятельности. Поэтому коммуникативные задачи часто рассматриваются как средство решения учебной задачи в контексте учебной деятельности.

В процессе общения с учащимися на уроке учитель решает разные по характеру коммуникативные задачи. Основная масса коммуникативных задач сводится к сообщению определенной информации, а также к побуждению детей к конкретным действиям. Конкретными видами коммуникативных задач выступают следующие: «расскажи», «опиши», «перечисли», «назови», «объясни», «докажи», «задай вопрос», «дай ответ», «дополни ответ», «переформулируй». Следующая группа задач связана с установлением взаимодействия: «настройся на контакт», «определи цель общения», «представь желаемый результат», «составь план», «договорись», «выслушай», «объясни», «подскажи», «поддержи», «дай оценку».

Опыт решения широкого диапазона коммуникативных задач в ходе учебной деятельности обеспечивает формирование у учащихся следующих универсальных коммуникативных действий по ФГОС НОО [8]:

- умение полно и точно выражать свои мысли в соответствии с задачами коммуникации;
- владение монологической и диалогической речью в соответствии с нормами языка;

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели и способов взаимодействия;
- постановка вопросов как инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- умение договариваться и разрешать конфликты, включающее выявление и определение проблемы, поиск и оценку альтернативных способов решения конфликта, принятие решения и его реализацию;
- контроль, коррекция и оценка своих действий и действий партнеров.

О.Н. Мостова и И.Н. Агафонова [9], изучая особенности общения учеников 1-2 классов, смогли выделить три типа младших школьников. К дружелюбному типу, способному активно устанавливать взаимодействие с одноклассниками и имеющих ярко выраженную позитивную Я-концепцию, были отнесены около 50% школьников. Низкий уровень успешности в общении, затруднения в развитии вербальной стороны коммуникативных умений проявили учащиеся эгоцентричного (18%) и неуверенного типов (32%). Исследователи отметили, что в традиционных условиях коммуникативные трудности преодолеваются очень плохо и даже консервируются в виде стиля общения с негативной внутренней установкой. У значительного количества детей возникает риск формирования неблагоприятных характерологических черт.

Проведенное нами исследование [10], в котором приняли участие первоклассники, показало, что, решая коммуникативные задачи только треть детей (33, 3%) показывают уровень компетентности в общении выше среднего и средний. Это проявляется в ориентированности на партнера в процессе решения коммуникативной задачи, использовании положительных и отрицательных оценок, выраженности положительного отношения к совместной деятельности.

Большинство первоклассников (66,7%) в процессе решения коммуникативных задач демонстрируют недостаточный уровень компетентности в общении. Ориентация на партнера ситуативная, либо

отсутствует, не могут высказать оценочное суждение, не всегда способны обозначить эмоциональное состояние партнеров по общению, с трудом достигают взаимопонимания в процессе совместной деятельности, предлагают неконструктивные способы выхода из конфликтных ситуаций и не дают выраженного позитивного реагирования на ситуацию взаимодействия со сверстником.

Большинство первоклассников (78%) уже пытаются решать коммуникативные задачи вариативно (перебирают 2-3 способа). Но в 28% случаев дети, независимо от содержания коммуникативной задачи, предлагают лишь один вариант решения.

По характеру все предлагаемые детьми решения были разделены на четыре группы:

а) решения, носящий реактивный характер (ответные действия на действия партнера);

б) решения, направленные на прерывание взаимодействия («не буду делать вместе»);

в) решения, призывающие на помощь значимого взрослого (обращение к учителю);

г) решения, позволяющие снять конфликтную ситуацию, договориться.

Интересно, что практически во всех случаях присутствовали решения первого типа - а). Решения типа в) и г) почти не встречались.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости развития коммуникативных умений, компетентности в общении младших школьников. Одним из значимых условий мы считаем целенаправленное и систематическое обучение решению коммуникативных задач в процессе как учебной, так и внеучебной деятельности.

Полученные результаты вооружают педагогов более четким пониманием педагогических мишеней при построении работы по целенаправленному формированию коммуникативной компетентности подрастающего поколения. Решающая роль в решении данной задачи в начальной школе принадлежит

учителю, который выступает образцом для подражания. Проектируя образовательный процесс, педагог должен включать в рабочий план предъявление речевых образцов для разных ситуаций и на разном материале, оказывать ученикам помощь в ведении дискуссий, споров, приведении аргументов и т. д. К числу основных средств формирования коммуникативной компетентности младших школьников можно отнести следующие: коммуникативные и подвижные игры, психогимнастические и тренинговые упражнения, сюжетно-ролевые игры и драматизации, интерактивные методы обучения конструктивному разрешению сложных ситуаций, использование приемов из библиотерапии, сказкотерапии, куклотерапии и пр. В последнее десятилетие стали появляться и специализированные образовательные программы для младших школьников (О.В. Баженова, Е.И. Николаева, Н.П. Слободяник, О.В. Хухлаева, С.А. Котова и др.). Большую помощь может оказать и работа по просвещению родителей, помогающая выстраивать конструктивное общение с ребенком в семейной среде.

### Литература

- [1] Абульханова, К. А. Проблема индивидуальности в психологии / Психология индивидуальности: новые модели и концепции// Коллективная монография под ред. Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадрикова. - М.: МПСИ, 2009. - С. 14-63.
- [2] Коломинский, Я.Л. Психология детского коллектива: Система лич. взаимоотношений: [Перевод] / Я. Л. Коломинский. - Ереван: Луйс, 1988. - 323 с.
- [3] Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания. – М.: Педагогика, 1984. – 111с.
- [4] Бушуева, Г.М. Коммуникативные задачи как средство формирования коммуникативных умений у младших школьников //Автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. - Калининград, 2003. - 20 с.
- [5] Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2008. - 151 с.
- [6] Вятютнев, М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). - М.: Рус. яз., 1984.- 144 с.
- [7] Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / Под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. - М., 1962. – 287с.
- [8] Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: с изм. и доп. на 2011г. – М.: Просвещение, 2011. - 31 с.
- [9] Мостова, О.Н., Агафонова, И. Н. Индивидуально-типологические особенности общения младших школьников /Служба практической психологии в системе образования. - Вып. 9. - СПб.: АППО, 2005. – 288 с.
- [10] Казакова, А.А. Особенности проявления вариативности в процессе решения

коммуникативных задач детьми 7-летнего возраста // Система дошкольного и начального образования: пути развития: Материалы научно-практической конференции 5-6 апреля 2005 г. - СПб.: изд-во ВВМ, 2005. - С.138-141.

*Нужнова Наталья Михайловна*

*Российский государственный педагогический университет*

*им. А. И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

*nugnova@mail.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА У ПЕРВОКУРСНИКОВ-БАКАЛАВРОВ**

**Аннотация:** в статье показана необходимость формирования профессиональной позиции педагога, начиная с 1 курса бакалавриата. Рассмотрен практико-ориентированный подход в обучении студентов вуза при освоении учебного курса «Введение в профессию». Описан методический опыт организации практических занятий со студентами, ориентирующих будущих учителей на отношение к избранной педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональная позиция учителя, профессиональная компетентность, профессиональное образование

*Nuzhnova Natalia Mikhailovna*

*Russian state pedagogical University they. A. I. Herzen,*

*Saint-Petersburg*

*nugnova@mail.ru*

## **THE FORMATION OF A TEACHER'S PROFESSIONAL POSITION THE FRESHMEN-THE BACHELORS**

The article shows the need to form a professional position of the teacher, starting from the 1st year of bachelor. The practice-oriented approach in teaching University students in the development of the course "Introduction to the profession" is considered. The methodical experience of the organization of practical



classes with students, orienting future teachers on the attitude to the chosen pedagogical activity is described.

**Keywords:** professional position of the teacher, professional competence, professional education

Новые тенденции развития современного образования сегодня требуют от педагогических вузов особого внимания к вопросам качественной профессиональной подготовки учителей. Наряду с важностью формирования профессиональной компетентности педагогов, становится актуальным понимание значимости формирования и развития профессиональной позиции будущего учителя. Подготовка студентов к успешной интеграции в профессиональную среду во многом определяется сформированностью профессиональной позиции на этапе обучения в вузе. Особое значение эта проблема приобретает в отношении педагога начальной школы. Учитель начальных классов – это, пожалуй, самая главная профессия в образовательной системе, ее необходимость чрезвычайно очевидна, поскольку является фундаментом, основой для всех других профессий [1]. От профессиональной позиции учителя начальной школы зависит многое: наряду с обучением детей чтению, счету, письму, важно научить их учиться. На первых порах школьного обучения учителю начальных классов важно формировать учебную культуру учащихся, культуру умственного труда, основы коммуникативной культуры, развивать духовно-нравственные ценности детей, осуществлять многоплановый воспитательный процесс с детским коллективом. В условиях урочной и внеурочной деятельности педагогу необходимо развивать активную позицию младших школьников, поощрять их рассуждения, свободные высказывания мыслей, помогать отстаивать свое мнение, раскрывая тем самым их индивидуальные возможности. В одном лице учителя начальных классов представляется и педагог, и воспитатель, и психолог, и творческий (креативный) руководитель, и организатор досуга. Первый учитель возлагает на себя особую ответственность - вести ребенка в мир знаний и культуры,

заложить основы ценностей истины и добра. Все эти цели безусловно требуют от учителя высокого профессионального мастерства. Мы считаем удачным утверждение И.П. Подласого в этой связи о том, «чтобы стать мастером своего дела, нужно знать педагогику, научиться профессионально мыслить и действовать» [2, с. 7].

Профессиональная позиция учителя, как педагогическая категория, в отечественной науке характеризуется в разных ее аспектах, как:

«...неотъемлемая часть профессионализации личности, сложный процесс циклического характера, проявляющийся в совершенствовании знаний, умений, навыков и способностей человека и выработке на их основе отношения к профессии, принципов, правил поведения в трудовой деятельности, определенной устойчивой точке зрения на основные вопросы, касающиеся конкретной профессиональной деятельности» [3, с. 50];

«...система интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности, которые являются источником его активности в сфере воспитания подрастающего поколения [4, с.47];

«...интегративная характеристика его личности, выражающая систему теоретических практико-ориентированных знаний, ценностных ориентаций, определяющая рефлексивно-личностные способы педагогической деятельности, ее творческое развитие» [5, с.179];

«...достижение педагогом некоторой гармонии, дающей ему социальную устойчивость и продуктивную включенность в общественную жизнь и педагогический труд, а также психологический комфорт [6, с. 75] и т.д.

Научные подходы так или иначе сводятся к тому, что профессиональная позиция педагога как составляющая профессиональной компетентности характеризуется отношением к избранной профессии и проявляется во взаимодействии с субъектами образовательного процесса, выстраивается на основе собственных взглядов, убеждений, ценностных установок.

Профессиональную позицию учителя начальных классов важно формировать на этапе вхождения первокурсников в профессию педагога. Именно установка на готовность будущего учителя к педагогическому труду направляет формирование профессиональной позиции. Мы разделяем точку зрения С.В. Гринько о том, что позитивная педагогическая позиция – первое из условий, способствующих эффективности адаптации студентов к профессионально-педагогической деятельности [7, с.10]. Мы полагаем, что целенаправленная работа преподавателей по формированию субъектной роли учителя, осознанию студентом цели, задач педагогической деятельности, ведущаяся с момента начала обучения в вузе, обеспечивает готовность молодых специалистов к реализации нововведений, продиктованных образовательной политикой государства, способности к последующей эффективной профессиональной самореализации.

Практика работы общеобразовательных организаций показала, что молодые учителя, на первых порах своей профессиональной деятельности, часто испытывают определенные сложности и проблемы, связанные с противоречиями как личностного, так и социального характера, влекущие за собой не только нежелательные последствия в работе, но и провоцируют уход из профессии. Фактором профилактики, предотвращения, регулирования проблемных сторон в учительской практике, могут являться учебные курсы, в том числе и вариативные, содержание которых может быть направлено на формирование определенной профессиональной готовности, компетентностной системы развития личности будущего профессионала [8, с.240].

Задачи формирования профессиональной позиции учителя начальных классов достаточно успешно могут решаться, начиная с первого курса обучения студентов при освоении учебной дисциплины «Введение в профессию». Базовый учебный курс «Введение в профессию», предлагаемый студентам РГПУ им. А.И. Герцена в рамках основной образовательной программы подготовки бакалавров по направлению – 44.03.01 – Педагогическое

образование, реализуемый в профиле «начальное образование», нацеливает студентов на овладение следующими компетенциями:

- способности к самоорганизации и самообразованию (ОК-6);
- готовности сознать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1);
- готовности к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами сферы образования (ОПК-4);
- владению основами профессиональной этики и речевой культуры (ОПК-5) [9].

В процессе освоения дисциплины «Введение в профессию (начальное образование)» первокурсники должны:

*знать:* своеобразие педагогической профессии и ее гуманистический характер; основные приемы и способы самоорганизации и самообразования; основы будущей профессиональной деятельности; методы выявления и развития мотивации к профессиональной деятельности; приоритетные направления развития образовательной системы РФ, нормативные документы, регулирующие процесс обучения и воспитания детей и молодежи; основы профессиональной этики и речевой культуры;

*уметь:* проектировать и реализовывать элементы собственного образовательного и профессионального маршрутов, определять задачи самообразования и находить пути их решения; аргументировать социальную значимость своей будущей профессии, использовать приемы профессионального саморазвития; применять нормативно-правовые акты в сфере образования; выстраивать взаимодействие с детьми в системе отношений «учитель-ученик»;

*владеть:* навыками самоорганизации при осуществлении разных видов педагогической деятельности, личностного и делового взаимодействия, способами самообразовательной деятельности.

Практико-ориентированные занятия учебной дисциплины «Введение в профессию» с первокурсниками строятся на основе активных и интерактивных форм организации учебного процесса и включают проблемные семинары, семинары-исследования, групповые дискуссии, работу в группах (обмен мнениями), разбор и анализ практических педагогических ситуаций и др.

Изучая сущностные характеристики педагогического категориального аппарата, студенты учатся работать с научными понятиями, устанавливая между ними общее и отличное. Выполняя задания, к примеру, по изучению видов педагогической деятельности, первокурсники знакомятся с различными сторонами педагогического труда учителя начальных классов, анализируя особенности реализации разных видов профессиональной деятельности (педагогической, проектной, исследовательской, культурно-просветительской, организаторской, коммуникативной, диагностической, оценочной и др.), отрабатывают умения логично строить и выражать свои мысли и высказывания, аргументировать свою точку зрения.

Написание эссе на тему «Почему я выбрала профессию учителя начальных классов», является практическим заданием для студентов в контексте изучаемого курса. Студентам предлагается сформулировать свое педагогическое кредо, которое соответствует их представлению о педагогической деятельности. Написанию эссе предшествует просмотр и обсуждение таких известных художественных фильмов как «Республика ШКИД» (1966 г.), «Сельская учительница» (1947 г.), «Первоклассница» (1948 г.) и других, повествующих об образе учителя, который проводится в рамках сопровождающей дисциплины - «Ориентационно-рефлексивного практикума». Анализ студенческих эссе позволяет не только увидеть разные подходы к выбору профессии, в зависимости от глубины и характера их рассуждений по поводу осмысленности своего выбора, а прежде осмыслить значение и содержание педагогической деятельности, демонстрируя рефлексивные навыки.

Отрабатывая умения речевой культуры, профессиональной педагогической риторики, студентам предлагается подготовить публичные выступления по актуальным современным проблемам начального общего образования. Важным аспектом в данной работе со студентами выступает анализ речевого высказывания, соблюдение будущим учителем начальных классов дидактических принципов речевого воздействия на детскую аудиторию, выбор риторических ключей при подаче учебного материала либо проведении родительских собраний и др. Критериями оценки выполнения такого задания являются точность, уместность речи (стиль общения, способы привлечения внимания), профессиональная этика, правильность и чистота речи.

Важным аспектом в формировании профессиональной позиции учителя начальных классов в процессе освоения учебного курса «Введение в профессию» для студента-первокурсника становится понимание дефиниций «компетентность», «компетенция». Студенты на практических занятиях не только знакомятся с определениями данных понятий, с их существенными признаками, а прежде осмысливают содержание профессиональных компетенций, которыми должны владеть учителя начальной школы, аргументируя свои суждения с примерами из ФГОС ВПО нового поколения.

Еще одним важным заданием, подготавливающим студента к формированию профессиональной позиции учителя, является изучение нормативно-правовой базы сферы образования. Первокурсникам представляется возможным детально изучить нормативно-правовые документы, регулирующие деятельность образовательных организаций. Одним из заданий является анализ Федеральных государственных образовательных стандартов – системы основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности. Студенты в малых группах обсуждают структуру и содержание документа, демонстрируют его осмысление, понимание.

Вместе с тем, в рамках практических занятий студентам предлагаются и другие задания, к примеру, работа по составлению синквейна. Здесь

представляется возможность каждому студенту, используя теоретические знания, открывать ценность ведущих понятий педагогики «образование», «воспитание», «обучение» и других; рефлексировать, тренируя собственную фантазию, воображение; выражать свою позицию, концентрируясь на ассоциациях.

В режиме коллоквиума студенты должны ответить на вопросы, связанные, к примеру, с пониманием педагогической поддержки школьников. Первокурсникам предлагается подобрать материал, иллюстрирующий назначение педагогической поддержки (из личного опыта, когда учитель оказал поддержку учащимся 1-4-х классов; из литературных произведений, кинофильмов). В качестве критериев выполнения задания выступают детальная характеристика действий учителя, правильная формулировка проблемы, активное использование педагогических терминов.

Таким образом, дисциплина «Введение в профессию» выступает своевременным и важным инструментом, формирующим профессиональную позицию будущего педагога. Постепенно овладевая задачами и функциями педагогической деятельности, осмысливая содержание учительского труда, формируется готовность будущего учителя начальных классов к реализации профессиональной миссии, выстраиваются смысложизненные ориентиры дальнейшей педагогической деятельности и саморазвития.

### Литература

- [1] Педагогика начального образования /Под ред. С.А. Котовой. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2017. – С.303-325.
- [2] Подласый, И.П. Педагогика начальной школы / И.П. Подласый – М.: Гуманитра. изд. центр «ВЛАДОС», 2008. - 464 с.
- [3] Григорович, Л.А. Формирование профессиональной компетентности и профессиональной позиции в процессе педагогического образования / Л.А. Григорович // Преподаватель XXI век - №3, 2009 – С.49 - 58. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/formirovanie-professionalnoy-kompetentnosti-i-professionalnoy-rozitsii-v-protssesse-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 25.03.2019).
- [4] Слостенин, В.А. и др. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. - М.: Академия, 2002. - 576 с.
- [5] Дементьева, М. А. Профессиональная позиция учителя – залог успешности в педагогической деятельности / М.А. Дементьева // Теория и практика общественного

развития. – 2011. – № 7. – С. 178–180.

[6] Бондаревская, Е.В. Педагогическая позиция и профессионально-личностные качества педагога / Е.В. Бондаревская // Введение в педагогическую культуру: Учеб. пособие. - Ростов н/Д., 1995. - С. 74 – 80.

[7] Гринько, С.В. Педагогическое общение как фактор адаптации студентов к профессионально-педагогической деятельности: Автореф. дис. канд. пед. наук. - Магнитогорск, 1998. – 22 с.

[8] Котова, С.А. Подготовка студента к успешной интеграции в профессиональную среду / С.А. Котова, Н.М. Нужнова // Управление развитием профессиональной компетентности личности: история, теория, практика: сб. матер. Междунар. науч.-практ. конф. (Белгород, 27 ноября 2017г.): в 2-ух т. – Белгород, 2017. – Т.2. – С.240-245.

[9] Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавриата. URL: <http://минобрнауки.рф/> Дата обращения: 24.03.2019.



*Пирогова Светлана Викторовна*

*РГПУ им. А.И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

*5975705@bk.ru*

## **ЗНАЧЕНИЕ ТРАДИЦИЙ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА В СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема формирования традиций в классах полиэтничного состава в начальной школе, получение детьми опыта коллективистских отношений, гармонизации взаимоотношений представителей различных культур.

**Ключевые слова:** традиции, традиции класса, младший школьник, формирование, класс полиэтничного состава.

*Pirogova Svetlana Viktorovna*

*RGPU of A.I. Herzen,*

*Saint-Petersburg*

*5975705@bk.ru*

## **THE SIGNIFICANCE OF CHILDREN'S GROUP TRADITIONS IN THE CONTEXT OF MODERN MULTIETHNIC SCHOOL**

**Annotation:** In article the problem of formation of traditions in classes of multiethnic structure at elementary school, receiving the collectivist relations by children of experience, harmonization of relationship of representatives of various cultures is considered.

**Keywords:** traditions, class traditions, junior schoolchild, formation, multi-ethnic class.

Отечественная теория и практика воспитания, начиная с 20-х годов XX века, строилась и строится на принципе коллективизма. Так, в советской педагогике коллектив рассматривался как необходимая среда для развития ребёнка. В работах Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, А. С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого и других видных педагогов и общественных деятелей подчеркивалась необходимость формирования коллективизма у учащихся в условиях учебно-воспитательного процесса.

Российская школа также успела накопить огромный опыт воспитания коллектива. Необходимость его обусловлена современным состоянием общества, в котором «стал ощущаться недостаток сознательно принимаемых большинством граждан принципов и правил жизни, отсутствует согласие в вопросах корректного и конструктивного социального поведения, выбора жизненных ориентиров» [1, с.4].

В настоящее время широко переосмысливается исторический опыт советской педагогики в этом вопросе, исследуются вопросы ценностной теории коллектива. Особое внимание уделяется проблеме массового, группового и индивидуального в коллективе. Одним из наиболее актуальных тем для обсуждения стала идея коллективного целеполагания, в рамках которой рассматриваются приобщение к различным культурам, формирование социальной направленности личности и развитие творческой индивидуальности членов коллектива. Тем не менее, данное направление все ещё нуждается в дальнейшем осмыслении и разработке в новых социокультурных условиях существования школы. Также очевидно, что коллективное воспитание – одна из самых эффективных воспитательных технологий, которой под силу решение этой задачи.

Школы со смешанным национальным составом - явление далеко не новое. Они возникли в древних государствах и получили широкое распространение в наше время, когда расширяются границы общения людей. Поэтому на современном этапе наибольшую озабоченность учителей вызывает проблема формирования детского коллектива в классах полиэтнического

состава. Значимость и необходимость подобной работы не вызывает сомнений. Важно, чтобы ребенок, с одной стороны, признавал свои «корни» и тем самым мог определить свое место в мире, а с другой – научился не только уважать другие культуры, быть толерантным, но и продуктивно взаимодействовать и сотрудничать в полиэтнической среде. Особое значение в данном контексте приобретает получение детьми опыта коллективистских отношений.

В настоящий момент в осмыслении указанной проблемы приоритеты этноцентрического воспитания постепенно сменяются полиэтническими. Так, в Концепции подчеркивается значимость ценностей, среди которых признание и поддержка культур, традиций и самосознания всех представителей многонационального народа Российской Федерации. Необходимость «...сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, права на изучение родного языка, возможности получения начального общего образования на родном языке, овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России» отмечается и в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования [2]. Цели и задачи Федеральной целевой программы «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014-2020 годы)» также ориентированы на укрепление единства многонационального народа Российской Федерации (русской нации).

Таким образом, в основных нормативно-правовых документах многонациональность, многоязычие и многокультурность России позиционируются как богатство общества и государства, как фактор его национальной безопасности.

Действительно, становление личности младшего школьника протекает в среде, насыщенной проявлениями различных культур, традиций, носителями которых являются семьи, искусственная природа, СМИ, отдельные индивиды, разнообразные сообщества, в том числе этнические. Детский социум по сути своей есть своеобразная модель общества, в которой отражаются отношения

как сегодняшнего дня, так и тенденции развития. Поэтому проблемы мира взрослого находят свое отражение в жизнедеятельности детского сообщества. Так, в классах с полиэтническим составом педагог, организующий процесс воспитания, чаще встречается с нестандартными ситуациями, каждая из которых специфична и требует нешаблонного подхода в поиске решения. А значит, нешаблонным должен быть и подход в организации работы по формированию детского коллектива.

Очевидно, что работа по формированию коллектива в классах полиэтнического состава начальной школы не может строиться также, как и моноэтнических детских сообществах. В укреплении коллективистических связей и развитии коллективистических отношений большое значение имеет наличие традиций. Задача формирования традиций коллектива в классах полиэтнического состава обусловлена соединением во времени и пространстве нескольких сфер жизнедеятельности младших школьников, автономных и нередко никак не взаимосвязанных.

В настоящее время границы понятия «традиция» размыты определениями различных наук. Каждая отрасль научного знания изучает свои аспекты традиций. Обобщая существующие подходы к определению, представляется возможным выделить следующие существенные признаки. В большинстве подходов к определению понятия «традиция» подчеркивается ценностное отношение к тем или другим жизненным феноменам (М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов, Э.С. Маркарян). Также достаточно часто традиции рассматриваются как сложившиеся формы, способы организации жизнедеятельности в определенном пространстве жизни, в том числе и социально-культурном, социально-историческом (Б.Л. Вульфсон, А.П. Лиферов). Традиции как требования тех или иных значимых структур (государственных, общественных, национальных) к организации жизнедеятельности человека, особенностям его существования в обществе предлагается Э. Шилзом. Автор отмечает также, что традиция не имеет механизма саморазвития. Ее развитие определяет человек и

определяет почти сознательно, «словно ведет громоздкую машину социальных отношений к намеченной цели» [3, с. 242].

В педагогическом словаре под традицией понимается «система предельно общих стереотипов, обеспечивающих воспроизведение в теоретической (мыслительной) и практической воспитательно-образовательной деятельности каждого поколения определенных, заданных социокультурными детерминантами, рамок ее реализации, содержательное наполнение которых зависит от конкретно-исторического состояния цивилизации» [4, с. 145].

А.С. Макаренко в своих работах использовал термин «традиция», но четко не определял его. По мнению педагога, традиции представляют собой некие устойчивые формы коллективной жизни, которые эмоционально воплощают нормы, обычаи, желания воспитанников. Автором неоднократно подчеркивалось, что традиции являют собой определенный порядок вещей, способы и модели поведения, устоявшиеся со временем и повторяющиеся с определенной периодичностью раз за разом.

Кроме А.С. Макаренко большое значение традициям как важному средству воспитания подрастающего поколения детского коллектива придавалось в работах таких классиков отечественной педагогики как В.А. Сухомлинский и С.Т. Шацкий. Так, В.А. Сухомлинский описал множество традиций Павлышской средней школы, многие из которых существуют до сих пор в опыте российских школ. Кроме того, В.А. Сухомлинский утверждал, что стимулирующий потенциал традиций коллектива обуславливается тем положительным, что каждый ребенок может внести в его нравственно-интеллектуальную атмосферу. Задачу педагога автор видел в том, чтобы «каждый ребенок пережил чувство благодарности коллективу за чуткость, за помощь в трудную минуту» [5, с. 98].

В работе педагога по формированию традиций условно можно выделить несколько этапов. Они соотносятся с процессами социализации, протекающими в первично организованной группе, и подразделяются на адаптацию, коммуникацию, идентификацию и интеграцию.

На начальных этапах педагогу важно создать условия для принятия детьми традиций. В классах, где представлены разные национальности, независимо от возраста учащихся, необходимо продумать практические меры, чтобы детям было легче преодолеть в себе национальную замкнутость, своеобразный этнический эгоизм. Поэтому задача традиций подчеркнуть – как бы парадоксально это не звучало - общность членов группы именно исходя из их этнической принадлежности. Другими словами, из всех традиций в классе с полиэтническим составом разумно выбрать те, которые позволят гармонизировать общее и уникальное культур разных народов. Педагогу в своей работе необходимо четко понимать, что национальные и культурные отличия, как уникальные черты каждого человека, перестают быть источником конфликта, «если они будут рассматриваться в качестве одной из альтернатив человеческого бытия» [6, с. 19].

Идее общности - уникальности наиболее полно отвечают праздники, широко распространенные в каждой культуре. Народный праздник в значительной степени традиционен для того или иного сообщества. Он ритуализирован, обряден, но никогда не сводится к ритуалу или обряду, оставляя место новому, непредусмотренному, свободе проявления и сознательному выбору. Богатый воспитательный потенциал народных праздников, их разнообразие игнорируется в практике организации массовых мероприятий в классах и школах [7]. Воспитательные планы педагогов многих образовательных учреждений пестрят подготовками концертов к ставшему обыденным празднику «Осень золотая». Зимний период традиционно заканчивается празднованием Рождества и Нового года, а весенний - празднованием Большой масленицы.

В полиэтническом классе настоящие культурные ценности, традиции могут развиваться только в единстве с другими культурами, возникают на богатой культурной почве с учетом опыта своих соседей. Живое участие в культуре другого народа ставит младших школьников в равные, одинаковые условия по отношению друг к другу, что позволяет им легче

взаимодействовать, чувствовать личную и коллективную ответственность, проще устанавливать дружеские связи.

В контексте многонационального класса для сплочения детского коллектива первые традиции разумно строить на ставших уже привычными для младших школьников праздниках, их совместной организации и проведении. Так, Святки, Нардуган, Сурхури объединят и взаимно обогатят представителей русской, татарской, башкирской, удмуртской, чувашской культур.

Продуманная воспитательная направленность, отбор культурного содержания в сочетании с высоким организационным мастерством приводят к тому, что поликультурные праздники становятся традицией класса, способствуют сплочению классного коллектива полиэтнического состава, уменьшению этноцентризма, формированию взаимопониманию и взаимообогащению культур, повышают настроение, воспитывают уважение и доброжелательное отношение к сверстникам любой национальности, разрушают стереотипы и предубеждения, формируют способность ценить в себе и других индивидуальность и непохожесть, обусловленную, в том числе, и этническими различиями.

### Литература

- [1] Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. - 4-е изд. - Москва: Просвещение, 2014. - 23 с.
- [2] Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: с изм. и доп. на 2011 г. – М.: Просвещение, 2011. - 31 с.
- [3] Шилз, Э. О содержании термина «традиция» // Сравнительное изучение цивилизаций: хрестоматия. Учеб. пособие для студентов вузов / сост., ред. и автор вступ. ст. Б. С. Ерасов. - М.: Аспект Пресс. – 1998, - 556 с., С. 240-245.
- [4] Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студентов высш. и сред. учеб. заведений. - М., 2000. - 151с.
- [5] Сухомлинский В.А. Верьте в человека. - М., изд-во Молодая гвардия, 1960. - 112 с.
- [6] Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М.: Народное образование, 1999. - 208 с.
- [7] Котова С.А. Праздник и повседневность в развитии ребенка // Ритмы бытия: праздник и повседневность в социокультурном измерении / Сб. науч. тр. - СПб.: изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2017. - С.317- 320.

*Булгакова Ольга Сергеевна,  
Табачкова Евгения Александровна  
Российский государственный педагогический университет  
им. А.И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург  
bulgak\_os@mail.ru*

## **ИЗМЕНЕНИЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ И ОТНОШЕНИЯ К ЛЮДЯМ С ПРОБЛЕМАМИ РЕЧИ ЗДОРОВЫХ СТУДЕНТОВ ПОСЛЕ СМОДЕЛИРОВАННОГО ЭКСПЕРИМЕНТА**

**Аннотация:** целью работы было сравнение психоэмоционального состояния и отношения здоровых людей к людям с ограниченными возможностями здоровья после смоделированного эксперимента: добровольцы в течение 3-х минут имитировали проблемы с речью. Из результатов проведенного тестирования групп студентов и школьников видно, что произошли изменения в психоэмоциональном состоянии добровольцев. У студентов недостоверно, а у школьников достоверно изменилось отношение к людям с ОВЗ в сторону улучшения.

**Ключевые слова:** психоэмоциональное состояние, люди с ограниченными возможностями здоровья, студенты, профессиональная деятельность.

Актуальность данного исследования связана с поставленной перед обществом целью привлечения людей с ограниченными возможностями здоровья к общественной деятельности, необходимостью их наиболее полного включения в социальную жизнь, наиболее эффективной отдачи обществу своих навыков и умений, формированию комфортной среды обитания для всех. Нам показалось важным исследование данного вопроса, так как люди с ограниченными возможностями здоровья повсеместно присутствуют в жизни



здоровых людей, находятся в личном или профессиональном общении. Особенно близко это касается семьи и образовательных учреждений, когда родители и педагоги относятся к категории здоровых, а дети являются особенными и требуют тактичного подхода в общении, воспитании, образовании.

Основной целью работы было сравнение отношения здоровых людей к людям с ограниченными возможностями здоровья после смоделированного эксперимента. Задачами исследования было: 1) смоделировать ситуацию, при которой здоровые люди могут почувствовать, что испытывают люди с заиканием; 2) оценить, как изменяется психоэмоциональное состояние здоровых людей после испытания на себе проблем с нарушением речи; 3) как меняется их отношение к людям с патологией речи.

В работе принимали участие здоровые студентки первого курса РГПУ им. А.И. Герцена в количестве 23 человек, средний возраст  $19,7 \pm 1,3$  лет, и 19 здоровых школьников старших классов в возрасте  $15,4 \pm 0,5$  лет. На эксперимент участники согласились добровольно. Проведенный устный опрос всей выборки перед тестированием показал, что у всех молодых людей и девушек острых стрессов не было, режим жизни не менялся, соматические заболевания не диагностировались.

Методы исследования:

1. Шкала оценки субъективной комфортности (А.Б. Леонова);
2. Методика «Оценка нервно-психического напряжения» (Т.А. Немчин);
3. Тест Бурдона (корректирующая проба);
4. Зрительно-аналоговая шкала оценки своего отношения к людям с заиканием (Е.П. Ильин). Данная методика представляет собой исследование оценки субъективного отношения, выраженного в процентном соотношении, к предложенному вопросу и адаптирована под цель данной работы. Испытуемому предлагается на отрезке в десять сантиметров отметить насколько хорошо он относится к людям с заиканием. Ответ выражается в процентах.

Участники эксперимента были протестированы дважды – в фоне и после предложенного испытания (смоделированного эксперимента), в ходе которого добровольцы в течение 3-х минут имитировали проблемы с речью: проговаривали звук [т] с напряжением в области структур, формирующих речь.

Из результатов проведенного тестирования группы студентов видно, что произошли изменения в психоэмоциональном состоянии добровольцев. В тестах, проведенных до эксперимента, наблюдался средний уровень субъективного комфорта, пониженное самочувствие (средний результат по группе составил  $43,0 \pm 0,1$  балла). После эксперимента уровень субъективного комфорта стал низким (средний результат  $39,8 \pm 0,2$  баллов), показатель уровня самочувствия еще больше понизился по сравнению с первоначальным. Изменилось состояние нервно-психического напряжения: до эксперимента было умеренное нервно-психическое напряжение (средний результат составил  $42,5 \pm 0,2$  балла), после проведения эксперимента нервно-психическое напряжение стало детензивным (средний результат  $40,1 \pm 0,1$  баллов). Тест Бурдона показал, что после эксперимента у испытуемых увеличилась концентрация внимания (с  $7,0 \pm 0,01$  ошибок на 12 строк до  $5,0 \pm 0,02$  ошибок на 12 строк), остальные показатели (переключаемость и устойчивость) снизились.

А также, хоть и недостоверно ( $p > 0,05$ ), изменилось отношение к людям с заиканием: в среднем увеличился процент терпимости к людям с данным нарушением речи (до эксперимента средний результат составлял  $80,1 \pm 0,2$  %, после стал  $85,1 \pm 0,1$  %).

В фоне у группы учащихся школы наблюдается оптимальный уровень субъективного комфорта и нормальное самочувствие (средний результат –  $48,0 \pm 0,1$  баллов), но после произношения звука [т] понижается уровень субъективного комфорта и понижается самочувствие (средний результат по группе составил  $45,1 \pm 0,2$  баллов). Показатель нервно-психического напряжения группы меняется незначительно, оставаясь в диапазоне умеренного нервно-психического напряжения (в фоне средний результат –  $54,3 \pm 0,01$  балла), после эксперимента –  $55,8 \pm 0,1$  баллов). По результатам теста Бурдона можно сказать,

что повышается концентрация внимания у испытуемых (с  $7,0 \pm 0,02$  ошибок на 11 строк до  $6,1 \pm 0,01$  ошибок на 11 строк). Отношение к людям с заиканием в среднем по группе возрастает достоверно с  $75,1 \pm 0,1\%$  до  $86,6 \pm 0,2\%$  ( $p < 0,05$ ).

Данные в представленной пилотной исследовательской работе, демонстрирующие изменение психоэмоционального состояния добровольцев, позволяют предлагать педагогам (в рамках инклюзивного образования), социологам и психологам использовать полученные данные с целью оценки качественно разного фонового состояния людей с ОВЗ и здоровых людей, и применять данный методический подход с целью изменения отношения здоровых людей к людям с ограниченными возможностями здоровья.

*Грекова Елена Николаевна*

*ГБОУЗ "МОПНД" Мурманский областной психоневрологический  
диспансер, Центр психотерапевтической помощи для детей и подростков,*

*г. Мурманск*

*vesta165@yandex.ru*

*Николаева Елена Ивановна*

*РГПУ им. А.И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

*klemtina@yandex.ru*

## **ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ К УСЛОВИЯМ КРАЙНЕГО СЕВЕРА<sup>7</sup>**

В работе предлагается анализ ситуации адаптации на Крайнем Севере младших подростков с разными латеральными предпочтениями. Леворукие подростки быстрее реагируют на сигналы в пространстве сенсорного потока, тогда как праворукие дети реже совершают ошибки и имеют более выраженные тормозные процессы, чем леворукие дети.

**Ключевые слова:** леворукость, праворукость, латеральные предпочтения, ориентация в потоке сигналов, тормозные процессы

## **FEATURES OF ADAPTATION OF YOUNGER TEENAGERS TO THE FAR NORTH**

The paper presents an analysis of the situation of adaptation in the Far North of younger adolescents with different lateral preferences. Left-handed adolescents respond faster to signals in the space of the sensory flow, while right-handed children

---

<sup>7</sup> Работа поддержана грантом РФФИ № 18-013-00323 «Становление сенсомоторной интеграции и тормозного контроля у детей с разными латеральными предпочтениями»

are less likely to make mistakes and have more pronounced braking processes than left-handed children.

**Keywords:** left-handedness, right-handedness, lateral preferences, orientation in the signal flow, inhibitory processes

Крайний Север - регион с выраженными неблагоприятными условиями, адаптации к которым требует существенной аллостатической нагрузки от организма [4]. Значительный перепад температур в течение суток, особенность геомагнитных явлений, недостаток или избыток солнечного света, питание на основе продуктов с недостаточным количеством витаминов, низкий уровень кислорода в воздухе [1]. Считается, что это достаточные особенности для возникновения стресса [8] и ухудшения состояния здоровья [3].

Ранее было показано, что среди коренных народов Севера повышена частота леворукости [4], нарастает и число леворуких людей среди пришлого населения при длительном проживании в этих условиях. Более того, показано, что в этих условиях наблюдается резкое снижение возникновения сердечно-сосудистых заболеваний у коренных жителей [9]), тогда как праворукие рабочие, приехавшие в эти условия на заработки, вынуждены вернуться в места постоянного проживания в связи с повышением вероятности возникновения высокого давления [9].

Согласно наиболее принятой концепции, левое полушарие у позвоночных (и у человека в частности) специализируется на управлении поведением в стереотипных ситуациях, тогда как правое полушарие отвечает за реакции на непредсказуемые стимулы в новых, незнакомых ситуациях [5,7]. Результатом такой специализации является специфика заболеваемости людей с разными латеральными предпочтениями. В сложных условиях среды активируется правое полушарие у всех людей, которое, с одной стороны, обеспечивает создание новых программ функционирования организма, с другой- у праворуких людей является центральным звеном вегетативной регуляции. Именно поэтому при частых адаптационных процессах у праворуких людей

происходит повышенная нагрузка на вегетативные регуляторные центры, что и ведет к повышению вероятности заболеваний сердечно-сосудистой системы. У леворуких людей вегетативная регуляция распределена между полушариями, что ведет к меньшей ранимости процессов, связанных со стрессом, обусловленным природными особенностями среды [7]. В то же время все эти исследования касаются взрослых людей, а потому не известно, насколько фактор латеральных предпочтений будет влиять на устойчивость к суровому климату подростков на Крайнем Севере.

Именно поэтому целью данной работы было изучение механизмов сенсомоторной интеграции у младших подростков в условиях Севера.

### **Материалы и методы**

В исследовании приняли участие 180 младших подростков (11-13 лет), проживающие в г. Мурманск.

Были использованы следующие методы: оценка типа профиля функциональной сенсомоторной асимметрии (ФСМА) с использованием набора проб, наиболее стабильных и часто встречающиеся в литературе [5]; рефлексометрия [2].

### **Результаты и их обсуждение**

Было показано, что число леворуких детей среди подростков-северян существенно выше. Показано, что подростки с разными латеральными предпочтениями адаптируются в условиях Крайнего Севера с помощью различных психофизиологических механизмов.

Леворукие подростки, проживающие в условиях Крайнего Севера, быстрее, чем их праворукие сверстники, реагируют на стимулы в потоке сигналов и лучше предсказывают структуру этого потока. При этом праворукие подростки делают меньше ошибок в процессе выполнения теста на рефлексометрию, что свидетельствует о том, что у них лучше сформированы тормозные процессы.

Доказано, что мальчики и девочки, проживающих в условиях Крайнего Севера, не отличаются по параметру рукость. Обнаружено, что в целом по группе подростков, проживающих в условиях Крайнего Севера, уровень тревожности тем выше, чем больше левых признаков у испытуемого.

### Литература

- [1] Белишева Н.К., Талыкова Л.В., Мельник Н.А. Вклад высокоширотных гелиогеофизических агентов в картину заболеваемости населения мурманской области //Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 1-8. С. 1831-1836.
- [2] Вергунов Е.Г., Николаева Е.И. Опыт применения методов визуализации в качественном анализе результатов тайм-теста//Мир науки, культуры, образования. 2009. № 7-2 (19). С. 128-131.
- [3] Дьячкова М.Г., Беляков Н.Г. Основные тенденции формирования здоровья детей и подростков, проживающих в условиях крайнего севера российской федерации //Экология человека. 2005. № 4. С. 19-23.
- [4] Леутин В.П., Николаева Е.И. Риск артериальной гипертензии и особенности функциональной асимметрии мозга у рабочих вахты дальнего плеча //Физиология человека. 1985. Т. 11. № 6. С. 923-926.
- [5] Леутин В.П., Николаева Е.И., Фомина Е.В. Функциональная асимметрия мозга и незавершенная адаптация/В книге: Руководство по функциональной межполушарной асимметрии Российская академия медицинских наук, Научный центр неврологии; ответственный редактор: В. Ф. Фокин. Москва, 2009. С. 429-457.
- [6] Николаева Е.И., Яворович К.Н. Характеристики сенсомоторной реакции у юношей и девушек с разной выраженностью латеральных признаков //Вопросы психологии. 2013. № 5. С. 133-141.
- [7] Николаева Е.И., Вергунов Е.Г., Добрин А.В. Описание характера регуляции сердечного ритма детей с разными латеральными предпочтениями в переходных состояниях методами нелинейного анализа//Асимметрия. 2015. Т. 9. № 1. С. 13-24.
- [8] Шерстюк А.А., Шерстюк С.А., Шерстюк М.А., Колупаева Т.А., Ковыршина Е.Ю. Влияние погодно-климатических условий крайнего севера на заболеваемость детей и на их посещаемость школьных учреждений //Научная жизнь. 2011. № 3. С. 114-116.
- [9] Nikolaeva E.I., Oteva E.A., Maslennikov A.B., Nikolaeva A.A., Leutin V.P., Osipova L.P. Relationships between left hemisphere predominance and disturbances of lipid metabolism in different ethnic groups //International Journal of Cardiology. 1995. Т. 52. № 3. С. 207-211.

*Дунаевская Эльвира Брониславовна*

*РГПУ им. А. И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

*Мальцева Анастасия Андреевна*

*РГПУ им. А. И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

## **ОСОБЕННОСТИ САМОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Аннотация:** в статье описаны результаты проведенного исследования особенностей самоотношения подростков как проблемы отношения человека к себе как к ценности. Самоотношение является ведущим показателем психологического здоровья детей подросткового возраста. С раннего детства дети с ограниченными возможностями здоровья сталкиваются с оценкой их внешности другими людьми. В исследовании выявлено, что младших подростков с ограниченными возможностями здоровья в шкалах внутренняя конфликтность и самообвинение наблюдаются высокие значимые значения. Внутренняя конфликтность может свидетельствовать о том, что дети, обучающиеся в инклюзивном учреждении, сравнивая себя со «здоровыми» сверстниками, склонны испытывать чувство вины, чрезмерное самокопание, неудовлетворенность собой.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, самоотношение, образовательная организация

В настоящее время самоотношение и его роль в становлении личности является одной из актуальных проблем в психологической науке и практике. Изучению данной проблематике посвятили свои работы С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин, И.С. Кон, Р. Бернс, В.С. Мухина, А. Маслоу, К. Роджерс, Е.Т. Соколова, И.И. Чеснокова и многие другие [2]. Самоотношение лежит в основе



формирования самооценки, рефлексии, уровне притязаний и определяется такими понятиями, как уважение к себе, аутосимпатия, которые могут проявляться, как в позитивном, так в негативном отношении человека к самому себе [5]. Подавляющим большинством зарубежных и отечественных исследователей (И.С. Кон, В.С. Мухина, И.И. Чеснокова, Д.И. Фельдштейн и др.) отмечается, что решающим этапом в формировании самоотношения является подростковый возраст, как наиболее важный и сензитивный период в развитии самосознания и отношения к себе. Это детерминировано неравномерностью и противоречивостью развития детей на данном возрастном этапе. Как считают многие авторы, самоотношение является ведущим показателем психологического здоровья детей подросткового возраста. Особенности развития личности на этом возрастном этапе в большей степени определяют жизненный путь человека.

Понятие «лицо с ограниченными возможностями здоровья» все чаще встречается в последнее время в отечественных правовых документах. Закон об Образовании в РФ трактует понятие ребенок с ограниченными возможностями здоровья как физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [7]. Современные демократические преобразования в социуме и развитие системы специального образования в России способствовали появлению и внедрению в практику идей интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (в дальнейшем ОВЗ) совместно с нормально развивающимися сверстниками.

С раннего детства дети с ОВЗ сталкиваются с оценкой их внешности другими людьми [1]. Часто здоровые дети с детской беспечностью и жестокостью оценивают внешние дефекты детей с ОВЗ в их присутствии. В результате у детей с ОВЗ формируются интровертированность, избегание какого-либо общения, замыкание «в четырех стенах», скрытая депрессия, что

влечет за собой появление чувства неполноценности. По мере взросления дети с ограниченными возможностями начинают осознавать, что уровень их жизненных возможностей по сравнению с «обычными» детьми намного ниже. При этом у них формируется заниженная самооценка, что в свою очередь, приводит к чрезмерному снижению уровня притязаний. Обобщая сказанное, изучение данной проблематики позволяет выявить противоречия между необходимостью преобразования негативной установки подростка на себя, на свои силы и возможности в позицию самодостаточной, значимой и нужной обществу личности, и отсутствием психолого-педагогического сопровождения подростков с ОВЗ в инклюзивном образовании. Таким образом, целью исследования является изучение особенностей самоотношения подростков с ОВЗ.

**Цель:** изучить особенности самоотношения подростков с ОВЗ.

**В исследовании были использованы методики:** методика исследования самоотношения С. Р. Панталева (МИС), методика измерения самооценки Дембо-Рубинштейна для подростков и юношей, проективная методика исследования личности «Автопортрет» Ф. Goodenough в адаптации Р. Бернса. Выборку составили младшие подростки в возрасте 10-12 лет, обучающиеся в общеобразовательной школе №370 Московского района и младшие подростки в возрасте 10-12 лет, обучающиеся в общеобразовательной школе № 508 Московского района.

#### **Процедура и методы исследования**

Исследование проводилось с февраля по апрель 2018 года в городе Санкт-Петербурге. Выборку составили 40 человек. Из них 20 испытуемых (первая группа) - подростки, обучающиеся в Государственном бюджетном общеобразовательном учреждении № 370 Московского района в возрасте от 10 до 12 лет дети (с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся в по адаптированной основной общеобразовательной программе для детей с задержкой психического развития). Выборку составили равное количество

испытуемых по полу (10 мальчиков и 10 девочек). Остальные 20 испытуемых (вторая группа) - подростки в возрасте 10-12 лет (дети с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся по основной общеобразовательной программе начального общего образования), также в равном соотношении по половой принадлежности, обучающиеся в ГБОУ СОШ №508 с углублённым изучением предметов образовательных областей «Искусство» и «Технология». Исследование проводилось на базе школ, где подросткам предлагалось пройти ряд методик и ответить на вопросы анкеты. Стимульные материалы представлены в Приложении. Кроме этого, были собраны некоторые данные о родителях, опрашиваемых: возраст, образование, а также место работы в данный момент времени.

Вначале обследования с подростками проводилась беседа в свободной форме для установления эмоционального контакта.

### **Описание и анализ результатов**

На первом этапе исследования была обработана методика МИС С.Р. Пантилеева по обеим группам испытуемых. Для обработки данных мы использовали метод статистического анализа, посредством обработки результатов в программе Statistica 6.0. Уровневый анализ данных показал, что среднее значение большинства показателей шкал в обеих группах значительно не отличаются друг от друга, все показатели находятся в пределах нормы. Для нахождения статистически значимых различий в средних значениях показателей нами применялся t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Различия считаются значимыми при 5%-ом уровне значимости.

Было выявлено, что в первой группе испытуемых по сравнению со второй группой (инклюзия) имеются статистически значимые различия по методике самооценки С.Р. Пантилеева по шкале саморегуляция, самопринятие, обозначающие, что у подростков первой группы данные показатели выше, чем у подростков второй группы, что может свидетельствовать о том, что подростки, обучающиеся в однородной среде, с учащимися, имеющими схожие психофизиологические особенности, склонны относиться к себе более

дружественно, принимать себя такими, какие они есть, а также переживать собственное «Я» как внутренний стержень, считать основным источником активности и результатов собственную личность. В свою очередь, у младших подростков второй группы в таких шкалах как внутренняя конфликтность и самообвинение наблюдаются высокие значения, что может быть связано с пониманием своих психофизиологических особенностей, с неприятием последних окружающими и сверстниками, с осознанием, что уровень их жизненных возможностей по сравнению с «обычными» детьми намного ниже. Внутренняя конфликтность может свидетельствовать о том, что дети, обучающиеся в инклюзивном учреждении, сравнивая себя с более «здоровыми» сверстниками, склонны испытывать чувство вины, чрезмерное самокопание, неудовлетворенность собой. Кроме того, наличие данной тенденции может свидетельствовать об отсутствии качественных психолого-педагогических условий в рамках образовательного учреждения для развития самоценной личности подростка, готовой к саморазвитию, пониманию, осознанию себя полноценной личностью, осознанию своих потребностей, к устранению внутриличностных конфликтов.

#### Литература

- [1] Андреева, И.Г. Исследование особенностей самоотношения подростков [Текст] / И.Г. Андреева // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус [Текст]. - 2016. - N 2. - С. 12-18.
- [2] Дунаевская Э.Б. Психологическая безопасность образовательной среды как фактор реализации инклюзивного образования. Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-4. С.272-275.
- [3] Столин, В.В. Самосознание личности: [Текст] / В. В. Столин. – М.: Издательство Московского Университета, 1983. – 186 с.
- [4] Пантилеев, С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система: [Текст] / С.Р. Пантилеев – М.: Издательство Московского Университета, 1991. –98 с.
- [5] Реан, А.А. Психология подростка: [Текст] / А.А. Реан. – СПб.: Прайм-еврознак, 2003. –460 С

*Кругликова Анна Юрьевна*

*Таганрогский институт имени А.П. Чехова, филиал «РГЭУ (РИНХ)»,*

*г. Таганрог*

*annkru@mail.ru*

## **РОЛЬ СЕМЬИ В ПРЕОДОЛЕНИИ ЗАИКАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ: ИЗУЧЕНИЕ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ**

**Аннотация:** в статье представлены результаты изучения семей, воспитывающих дошкольников с заиканием, описаны принципы и формы взаимодействия с родителями в процессе преодоления заикания у детей по системе семейной групповой логопсихотерапии.

**Ключевые слова:** семейная групповая логопсихотерапия, заикание, семья, родительское отношение и поведение.

Актуальность проблемы своевременной логопсихокоррекции заикания у детей дошкольного возраста не вызывает сомнения, так как большинство из 2,5-3 % людей, страдающих этим недугом, это дети. Отсутствие помощи дошкольникам вызывает хронификацию речевого дефекта, а также возможные рецидивы в связи с последующим школьным обучением. Роль семьи в процессе преодоления заикания (логоневроза) трудно переоценить. Семья выступает и как один из патогенетических факторов возникновения неврозов у детей и как активный участник в их терапии (А.И. Захаров, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис и др.) [1, 2].

Настоящая статья посвящена описанию опыта работы с семьями заикающихся дошкольников в системе семейной групповой логопсихотерапии Н.Л. Карповой [3] – модификации методики групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой [4], реализуемой на протяжении более 15 лет в группе компенсирующей направленности МБДОУ д/с «Здоровый ребенок» г. Таганрога. Система семейной групповой логопсихотерапии выстраивается на

основе принципа активного и непосредственного участия родителей и родственников заикающихся на всех этапах процесса преодоления логоневроза у дошкольников. Пространством реализации семейно-ориентированного подхода является не только группа детей, но и весь взросло-детский коллектив, включая педагогов и родителей. Задачей логопсихотерапевта является создание психолого-педагогических условий для оптимизации семейной среды и детско-родительских отношений.

Заикание (логоневроз) обычно возникает в период от 2-х до 5-ти лет и является особой формой нарушенного речевого общения на всех уровнях (коммуникативном, интерактивном перцептивном). Впервые отмечая запинки у детей, родители часто не знают, что делать; как отмечала Ю.Б. Некрасова, им свойственна «болезнь неведения» [4]. Многие из того, что они пытаются делать (требуют повторения фразы, тщательно контролируют речь, при каждой запинке испытывают повышенную тревогу, заражая ею ребенка, и пр.) лишь усугубляет состояние детей. Длительный стресс, связанный с увеличением стажа заикания и неудачными попытками лечения, может приводить семью в дисфункциональное состояние (А.Я. Варга), что является не вполне благополучной средой для полноценного развития ребенка, его адаптации к различным ситуациям общения и социализации в целом [5].

Комплексный анализ материалов обследования семей, участвующих в логопсихотерапевтическом процессе, позволяет составить их социально-психологический портрет (используемые при изучении методы: библиотерапия, тестирование, анкетирование, анализ самоотчетов). У большинства родителей, как и у их детей, обнаружены высокие значения по шкале эмоциональной нестабильности. Повышенная личностная тревожность отмечена у 70% родителей, особенно у матерей. Подтвердился и тот факт, что особую роль в развитии невротического склада личности играют стиль воспитания и личностные особенности родителей. Важный момент в закреплении и провоцировании заикания связан с такими типами отношения к детям, как: авторитарность, гиперсоциализация, «симбиоз». Отмечен недостаточный

уровень принятия ребенка таким, какой он есть, что выражается в отказе ему в личной и социальной состоятельности. Также выявлены ригидность родительских представлений о ребенке, его социальных ролях, недостаточный учет возрастных и индивидуальных особенностей [6].

В основе субъективных личностных реакций родителей на заикание детей лежат психические состояния, среди которых преобладают: невротическая тревожность, ранимость и раздражительность, растерянность, чувство собственной вины, депрессия, ощущение беспомощности, разочарование. Родители испытывают нервозность и замешательство в ситуациях сильных речевых запинок у детей, невротическое беспокойство за будущие успехи своего ребенка, страх в связи с осознанием неразрешимости проблемы. Подобные состояния, характер отношения родителей к ребенку и его речевому дефекту, их личные реакции на логоневроз (по подражанию) затрудняют формирование у детей эффективных способов справляться с трудностями.

Опыт оказания психокоррекционной помощи ребенку и его семье убеждает, что разные семьи, воспитывающие заикающихся детей, реагируют на пролонгированную (длительную) психотравмирующую ситуацию, вызванную течением заикания, по-разному. В зависимости от реагирования родителей на заикание ребенка были выявлены следующие типы семей [6].

Первый тип – семьи с реакцией сплочения. Вся семья ощущает заикание ребенка как проблему, с которой нужно справиться сообща, как препятствие, которое нужно преодолеть совместными усилиями. В то же время «почва», на основе которой происходит сплочение, может различаться:

1) представление о заикании как сложном, трудно преодолимом нарушении, требующем времени, сил, затрат, активного участия и правильного отношения к ребенку и как следствие – более или менее гармоничное воспитание, возможно, гиперсоциализирующее;

2) представление о заикании как о болезни, требующей прежде всего лечения и «сбережения» сил ребенка, исходя из которого избирается такой стиль семейного воспитания, как гиперопека – семья заботится о том, как

минимизировать трудности ребенка в коллективе, в общении с социумом. Часто у матери с ребенком устанавливаются симбиотические отношения, что препятствует осознанию ребенком и взрослым ответственности за собственные действия по исправлению речи. В результате стратегией адаптации выбирается «уход в болезнь». Первый подтип семей является адекватным и полноценным субъектом процесса социореабилитации, что позволяет достигать весьма ощутимого и стойкого эффекта в преодолении заикания. Второй подтип семей оказывается полноценным терапевтическим агентом своего ребенка только в случае оказания им психологической помощи.

Второй тип семей – семьи с реакцией разобщения, в которой родители эмоционально разобщены, они имеют разные представления о заикании ребенка, его влиянии на общение, самореализацию. Поэтому внутри семьи постоянно возникают конфликты по поводу методов воспитания ребенка, способов и средств его лечения, выбора единого к нему отношения в ситуации речевых затруднений. Чаще всего разобщающим фактором в таких семьях оказываются отцы. Они чаще, чем матери, отрицают наличие проблем, связанных с заиканием, считают, что ребенку стоит просто следить за собой, выполнять указания логопеда, родителей и вообще «взять себя в руки», воспринимают заикание как проявление протеста ребенка («Может же говорить хорошо»). Вследствие этого отцы реже оказывают значимую психологическую поддержку своим детям, чаще препятствуют выполнению рекомендаций специалистов, избегают активного участия в социореабилитационном процессе. Случается, они полностью отрицают позитивный эффект лечения, провоцируя рецидив заикания.

Третий тип семей – семьи с ярко выраженной реакцией неприятия, в которых роль заикания как нарушения, требующего коррекции, предельно снижена. Для членов этих семей характерно восприятие заикания как собственной ущербности, или мифа, или как способа протеста ребенка, направленного на родителей. В этом случае заикание ребенка отрицается, его



речевые и коммуникативные трудности не замечаются или обесцениваются. Родители надеются, что заикание само пройдет с возрастом.

Стиль детско-родительского общения в таких семьях гипоопекающий или попустительский, отношение к заиканию и его лечению пассивно-безразличное. Родители долго не могут принять ответственность за свое участие в процессе преодоления заикания, перекладывая всю ответственность на специалистов, редко бывают удовлетворены результатами коррекции. Они склонны ходить по «кругу», не находя достойных профессионалов и средств.

На основе анализа наблюдения в логопсихотерапевтической практике были выявлены три типа отношения родителей к участию в работе группы и соответствующие им типы поведения.

Первый тип отношения – пассивно-отрицательное – ориентирует родителей на избегающее поведение – «уход от участия» в реабилитационном процессе. Они не понимают значимости помогающих отношений, часто противодействуют их привлечению к групповым мероприятиям, отказываются от предложенных рекомендаций. Стараются нивелировать (или обесценивать) воздействие специалистов на речь и личность ребенка, не верят в избавление ребенка от заикания.

Второй тип отношения – нейтрально-выжидательное – на его основе родители демонстрируют неустойчивое поведение: они находятся словно «на перепутье», занимают двойственную позицию («поможет – не поможет»), однако более уверенно справляются с негативными психическими состояниями. Родители частично осознают свою роль как помогающего субъекта, но недостаточно активны и непостоянны в соблюдении предлагаемых рекомендаций. Они не вполне верят в эффективность семейной логопсихотерапии, их мотивация к оказанию помощи ребенку после окончания курса реабилитации снижается, что провоцирует риск возможного рецидива.

Третий тип отношения – активно-положительное – на его основе формируется устойчивое субъектное поведение родителей. Они полностью осознают свою ответственность как лиц, активно помогающих ребенку, с

удовольствием участвуют на всех его этапах и всех мероприятиях, поддерживают своего ребенка, качественно выполняют рекомендации специалистов. Родители верят в благополучный исход «лечебного преобразования», позитивно относятся к успехам своего ребенка [6].

Выявление личностных реакций родителей на заикание детей, стиля семейного воспитания, типа отношения и поведения в процессе реабилитационного процесса создают основу составления логопсихотерапевтом прогноза результатов преодоления заикания у детей, эффекта их «лечебного преобразования». Полученные данные позволяют оказывать адресную помощь семьям заикающихся дошкольников в процессе всех форм взаимодействия по повышению психолого-педагогической компетентности родителей заикающихся детей, посещающих группы компенсирующей направленности ДОО. Важно понимать, что работа с ними носит не только консультативно-рекомендательный, но и просветительско-обучающий характер.

Взаимодействие с семьей основывается на положениях семейной групповой логопсихотерапии Н.Л. Карповой:

- включение членов семьи в процесс социальной реабилитации на всех этапах работы как равноправных и активных участников;
- создание в группе особого взросло-детского пространства (общие дети, общие родители), объединяющего всех участников на основе учебно-лечебного сотрудничества, эмоционального соучастия и сотворчества;
- обеспечение во всех видах групповой работы диалогического общения на основе субъект-субъектных отношений внутри единого смыслового поля;
- организация межличностного взаимодействия взрослых (родителей и педагогов) и детей, что позволяет каждому ребенку разнообразить репертуар общения и накапливать разносторонний коммуникативный опыт [7].

Взаимодействие с родителями предполагает следующие направления и соответствующие им формы работы:

1. Организация динамической психотерапевтической диагностики: использование метода библиотерапии в особой связке с психологическими

тестами, сбор дополнительной информации о ребёнке, о родителях посредством написания откликов на художественные произведения особой тематики и направленности.

2. Организация психолого-педагогического просвещения родителей в форме психотерапевтических бесед, групповых и индивидуальных консультаций, детско-родительских занятий с последующим обсуждением.

3. Организация психолого-педагогического обучения взрослых в форме тренинга личностно-направленного взаимодействия, практикума навыков речевого общения с детьми. Используются методы групповой дискуссии, арттерапевтические и релаксационные техники [8].

Таким образом, практика преодоления заикания у дошкольников по системе семейной групповой логопсихотерапии основывается на семейно-ориентированном подходе, цель которого – использование ресурсов семьи для поддержки своего ребенка и преодоления заикания, формирование полноценного диалогического общения внутри семьи, развитие ее диалогического потенциала и гармонизация детско-родительских отношений за счет проработки невротических моделей семейного взаимодействия. Различные формы взаимодействия специалистов с родителями способствуют формированию у них устойчивой субъектной позиции в общем процессе логопсихокоррекционной помощи детям, обучая роли «терапевтического агента» своего ребенка (И. Лэндрет), помогающего преодолевать трудности речевой коммуникации.

### Литература

- [1] Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. – СПб.: «Издательский Союз», «Лениздат», 2000. – 323 с.
- [2] Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 1999. – 656 с.
- [3] Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии: Учебное пособие. 2-е изд. – М.: МПСИ: Флинта, 2003. – 200 с.
- [4] Некрасова Ю.Б. Психологические основы процесса социореабилитации заикающихся: автореф. дисс. в форме научн. докл. ... докт. психол. наук. – М., 1992. – 45 с.
- [5] Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. – СПб.: Речь, 2001. – 144 с.

[6] Кругликова А.Ю. Семейная групповая логопсихотерапия: учеб. пособие / под ред. Н.Л. Карповой. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования, 2017. – 421 с.

[7] Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / под ред. Н.Л. Карповой. – М.: СПб.: Нестор-История, 2011. – 328 с.

[8] Семейная групповая логопсихотерапия для дошкольников: 15 лет спустя / ред.-составитель А.Ю. Кругликова. – Таганрог: изд-во «Нюанс», 2017. – 242 с.

*Кузнецова Ирина Олеговна*

*Ульяновский государственный педагогический университет*

*им. И.Н. Ульянова,*

*г. Ульяновск*

*opaleva\_irina@mail.ru*

## **БЛАГОПРИЯТНЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА**

**Аннотация:** в данной статье рассматривается современная социальная ситуация развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Отмечаются тенденции жизни современных семей, их подходы к воспитанию и обучению детей. Кроме того, анализ педагогических условий, представленных в исследованиях ведущих педагогов и психологов, позволил определить дальнейший вектор исследования, основанный на плодотворном сотрудничестве всех субъектов образовательного пространства. Определить необходимость в разработке комплекса нетрадиционных методов и приёмов сотрудничества с целью гармоничного личностного и эмоционального развития детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** эмоциональная сфера, эмоциональное развитие, педагогические условия, семейная среда, сотрудничество.

Эмоциональная сфера является «центральным звеном» личности дошкольника (Л.С. Выготский), «ядром его индивидуальности» (А.В. Запорожец), обеспечивает регуляцию поведения и деятельности ребёнка, его ориентацию в окружающем мире [1]. Эмоции оказывают влияние на все формы проявления активности детей, окрашивают процесс познания, взаимодействия и общения, дают возможность наиболее ярко раскрыться в познавательной, игровой, продуктивной деятельности. Понимание собственных эмоциональных состояний и переживаний окружающих, владение экспрессивными средствами

самовыражения позволяют ребёнку отдать предпочтение социально-ценным способам поведения, реализовывать себя в общении, быть искренним и дружелюбным по отношению к другим.

Аффективная сфера личности, наряду с интеллектуальной, мотивационной, эмоционально-волевой сферами, должна проходить путь культурного развития в период дошкольного детства, что обуславливает становление индивидуального опыта экспрессивного самовыражения, эмоционального отношения к окружающему миру, разнообразие проявления интеллектуальных, нравственных, эстетических чувств. Это имеет особое значение, так как обеднённая эмоциональная жизнь ребёнка, примитивность эмоционального опыта могут быть не восполнены в последующие возрастные периоды.

Современная социальная ситуация далеко не всегда способствует удовлетворению потребности дошкольников в эмоциональных переживаниях и ярких впечатлениях. Многие явления и события, составляющие важную часть личного опыта детей, остаются незамеченными со стороны взрослых. В настоящее время утерян целый ряд семейных традиций, которые прежде обеспечивали духовное и нравственное развитие подрастающего поколения. Кроме того, отмечается повышение темпа жизни, как следствие раздражительность и эмоциональная несдержанность взрослых, что оказывает значительное влияние на усвоение ребёнком соответствующих образцов эмоционального реагирования, провоцирует появление деструктивных форм поведения.

В связи с информационными возможностями современного общества, пространство детей дошкольного возраста насыщено компьютерными технологиями: программы с компьютерным обучением, компьютерные игры и приложения, что, в свою очередь, сокращает живое общение со взрослыми и сверстниками, необходимое дошкольнику для эмоционального и личностного развития. Данная тенденция приводит к кризису социальных отношений,

поверхностному познанию мира, приобретению формального опыта, не связанного с эмоциональными переживаниями и чувствами.

Анализ современных педагогических исследований, образовательных программ для дошкольных организаций, учебно-методических пособий свидетельствует о том, что наметились положительные тенденции в решении задач эмоционального развития ребёнка: эмоции стали рассматриваться в качестве одной из главных возрастных ценностей дошкольника (Н.С. Ежкова), выделяются разнообразные средства, методы и приёмы развития эмоций и экспрессии у детей (в работах Т.В. Гребенщиковой, Т.А. Данилиной, И.О. Карелиной и др.), рассматриваются вопросы коррекции эмоциональной сферы личности ребёнка (Л.А. Абрамян, А.С. Спиваковская, М.Ю. Стожарова). В исследовании В.М. Минаевой отмечается, что адекватное эмоциональное развитие детей старшего дошкольного возраста связано со снижением уровня тревожности, увеличением адекватности саморегуляции и изменением качества рефлексии [2].

Одним из основных принципов, сформулированных в Законе Российской Федерации об образовании, является гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности [3]. Реализация данного принципа приобрела особое значение для личностного и психического развития ребёнка, включающего развитие его деятельности, интеллектуальной, мотивационной, волевой и др. сфер. В связи с этим, в условиях дошкольной образовательной организации педагогам и узким специалистам необходимо учитывать и общепедагогические принципы, к которым относятся:

- принцип гуманистической направленности педагогического процесса;
- принцип учёта индивидуальных психологических характеристик личности ребёнка;
- принцип активности всех субъектов образовательного пространства;
- принцип ориентации на ценности и ценностные отношения;
- принцип партнёрского общения;

- принцип опоры на положительное в человеке, на сильные стороны его личности.

Современные учёные изучили ряд педагогических условий, обеспечивающих гармоничное эмоциональное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста. В исследовании Гребенщиковой Т.В. выделены следующие условия педагогической поддержки:

- придание детской деятельности эмоционально-насыщенного характера за счёт использования педагогом эмоционально-активизирующих методов;
- обеспечение эмоционального благополучия воспитанников, способствующего их эмоциональному самовыражению;
- эмоционально-экспрессивное поведение педагога как культурный образец для детей;
- насыщение предметной среды дошкольного образовательного учреждения эмоционально-развивающими средствами, активизирующими интерес детей к эмоциональным проявлениям человека;
- мониторинг эмоционально-экспрессивного развития детей [4].

В исследовании Сергеевой Н.Ю. раскрыты условия эффективности целостного воспитательного процесса, влияющие на обеспечение эмоционального благополучия младших школьников:

- создание благоприятного психологического климата в коллективе, атмосферы доброжелательности и ситуации успеха для каждого ребёнка;
- организация совместной жизнедеятельности детей на основе удовлетворения фундаментальных потребностей обучающихся в общении, уважении, принятии, принадлежности, самовыражении и др.

Основным средством снятия эмоционального напряжения, способствующим самопониманию и самовыражению, является изобразительное искусство и художественно-творческая деятельность. Автор делает акцент на взаимодействии школы и семьи в вопросах педагогической поддержки, кроме того, подчёркивает роль диагностики эмоционального самочувствия младшего



школьника с целью своевременной коррекции и совершенствования исследуемого процесса [5].

На данном этапе нашего исследования проводится комплексное изучение эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста. Мы подобрали серию диагностических методик на выявление эмоционального состояния детей (диагностика эмоциональной сферы (Л.П. Стрелкова); рисуночный тест "В детском саду" (Р.В. Овчарова); эмоционально-личностный тест "Сказка" (Л. Дюсс); социометрия для дошкольников "Два домика" (Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков). На основе комплексного изучения и анализа полученных результатов планируется дальнейшая работа с родителями с использованием нетрадиционных форм сотрудничества.

В нашем исследовании особое значение в области личностного и эмоционального развития детей мы отводим семье и семейному воспитанию, так как семья является ключевым институтом гармоничного развития дошкольника. В условиях семьи у ребёнка формируется доверительное отношение к миру, адекватная оценка деятельности окружающих и собственных поступков. Получая родительскую любовь, внимание и заботу, у ребёнка развиваются личностные качества: миролюбие, доброта, оптимизм, уверенность в себе, инициативность. Вышеперечисленные положительные качества формируют умение любить, дружить, находиться в гармонии с окружающим миром, проявлять творческую и познавательную активность.

Стоит отметить, что современные родители всё большее образовательное значение придают ранним интеллектуальным успехам и достижениям, что приводит к преждевременному переходу к учебной деятельности, которая ограничивает полноценное общение и взаимодействие детей, не способствует эмоциональному обогащению личностной сферы. Кроме того, в процессе семейного воспитания нередко складываются ситуации, в которых родители не способны подобрать результативные способы обучения и воспитания, следовательно, нуждаются в поддержке квалифицированных педагогов и узких специалистов. В связи с этим, возникает необходимость эффективного

сотрудничества всех субъектов образовательного процесса, педагогической поддержки в актуальных вопросах образования. Мы считаем, что нетрадиционные формы взаимодействия, такие как семейные клубы, вечера вопросов и ответов, мастер-классы и др. обеспечивают благоприятную обстановку для общения, способствуют конструктивному диалогу педагогов и родителей, формированию открытых и доверительных отношений.

Таким образом, мы считаем перспективными в области дошкольного образования следующие направления: разработка инновационных методов и приёмов эмоционального развития детей дошкольного возраста как в образовательной среде, так и в условиях семьи; подбор и использование эффективных форм сотрудничества с целью повышения педагогической культуры родителей и их активного участия в образовательном процессе.

### Литература

- [1] Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. - М.: Смысл, Эксмо, 2005. - 512с.
- [2] Минаева В.М. Психологические особенности эмоционального развития ребенка в дошкольном учреждении // Диссер. на соискание уч. степени кандидата психологических наук, 2000. - 140с.
- [3] Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации (ред. от 25.11.2013; с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014) // Российская газета, № 303, 31.12.2012.
- [4] Гребенщикова Т.В. Педагогическая поддержка эмоционально-экспрессивного развития детей в дошкольном образовательном учреждении // Диссер. на соискание уч. степени кандидата педагогических наук. - Новокузнецк, 2011. - 209с.
- [5] Сергеева Н.Ю. Педагогические условия обеспечения эмоционального благополучия младших школьников средствами изобразительного искусства // Диссер. на соискание уч. степени кандидата педагогических наук. - Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева. - Чебоксары, 2002. - 18с.
- [6] Ежкова Н.С. Эмоционально-ценностное развитие дошкольников / Н.С. Ежкова. - Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2000.
- [7] Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. - М.: АСАДЕМА, 2004. - 288с.
- [8] Куракина А.О. Модель психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта дошкольников // Фундаментальные исследования. - 2013. - №11 - С. 546-550.
- [9] Лаптева Ю.А. Эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста на этапе реализации ФГОС дошкольного образования // Современный ребёнок и образовательное пространство: проблемы и пути реализации: материалы региональной научно-практической конференции. Новокузнецк: РИО КузГПА, 2015. С. 63-67.

*Марчукова Светлана Марковна*

*Исследовательский педагогический*

*центр им. Я.А. Коменского,*

*ЧОУ немецкая гимназия «Петершуле»*

**О НЕКОТОРЫХ ИСТОРИКО – ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ  
СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ  
(Я.А. КОМЕНСКИЙ, А. ДИСТЕРВЕГ, В.В. ЗЕНЬКОВСКИЙ,  
С.И. ГЕССЕН)<sup>8</sup>**

**Аннотация:** статья посвящена становлению педагогической психологии в классических трудах Я.А. Коменского, А. Дистервега, В.В. Зеньковского и С.И. Гессена. Обращение к историко-педагогическому контексту становления и развития педагогической психологии как самостоятельной науки позволяет выявить историческую преемственность в развитии представлений о природосообразности и культуросообразности в формировании психологии педагогической деятельности

**Ключевые слова:** психология педагогической деятельности, принципы природосообразности и культуросообразности: Я.А. Коменский, А. Дистервег, В.В. Зеньковский, С.И. Гессен.

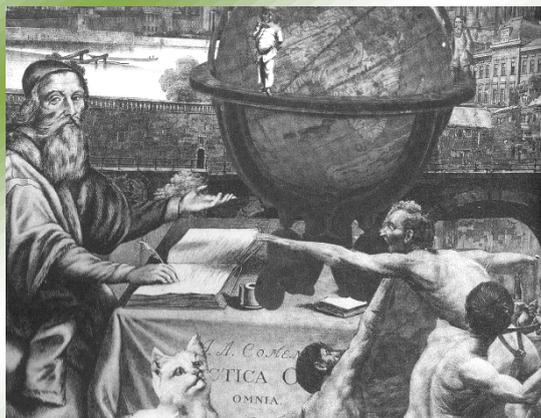
В качестве первой предпосылки процесса становления педагогической психологии традиционно рассматривается «Великая дидактика» Я.А. Коменского (1592 – 1670), изданная в 1657 г. При этом отмечается общедидактический характер первого этапа её развития как самостоятельной науки. Между тем, в комениологии последних десятилетий подчеркивается мысль о том, что длительная традиция восприятия Яна Амоса Коменского (1592-1670) исключительно в качестве дидакта, изучение его наследия вне

---

<sup>8</sup> Работа над статьей поддержана грантами Отделения социальных и гуманитарных наук РФФИ 17-06-00075 и 19-013-00940.

историко-философского и психолого-педагогического контекстов послужило причиной разрыва исторической преемственности между его идеями и актуальными направлениями развития современной педагогической психологии (M. Cipro, D. Fauth, M. Heinrich, W. Korthaase, T. Wittman и др.) [7].

В частности, речь идет о том, что предпосылки развития идей «Великой дидактики» содержатся в более раннем сочинении Коменского «Лабиринт света и рай сердца» (1631). Именно этому сочинению, которое в наши дни неоднократно переиздается и иллюстрируется современными художниками, комениологи отводят первое место в становлении педагогической психологии как науки Нового времени. Формат небольшой статьи позволяет коротко остановиться на историко-педагогическом контексте процесса становления одного из аспектов педагогической психологии — психологии педагогической деятельности.



*Рис. 1 Фрагмент обложки чешского издания «Лабиринт света»*

Фрагмент обложки чешского издания «Лабиринта света» (2013) [8]. Автор пишет «Великую дидактику» (об этом сообщает читателю надпись на скатерти), наблюдая социальное устройство общества и поведение людей в «лабиринте мира». В правом верхнем углу Путешественник (сам Коменский), герой «Лабиринта света», следует за Всеведом, который обещает привести его в царство Мудрости.

В середине прошлого века Б.Г. Ананьев непосредственно связывал становление педагогической психологии с развитием педагогической мысли и

выделял в педагогике Коменского «психологические аспекты и проблемы, позже образовавшие предмет педагогической психологии» [1, с. 48]. Особое место среди них, по мнению автора, занимают выделенные Коменским «среди множества связей и зависимостей в природе два рода связей – генетические и структурные» [там же, с. 51]. Отмечая, что оба рода связей, «как бы накладываясь и опосредуя друг друга, определяют как процесс умственного развития, так и общую организацию интеллекта, субъекта деятельности, личности», Б.Г. Ананьев связывает их с необходимостью организации «внутреннего генетического порядка» в умственном развитии с целью достижения целостности интеллекта. Средством её достижения, по его мнению, является упорядочение структуры образования в социокультурных условиях России второй половины XX века. «Генетические порядки (или последовательность в становлении интеллекта), – заключает автор, – переходят в структурные образования, если процесс обучения проходит правильно, в соответствии с природой человека, целями воспитания, состоянием науки и культуры современности» [там же]. В этих словах отражена связь двух фундаментальных педагогических принципов, определяющих как изначальную целостность педагогической психологии, так и природу органических связей между педагогикой и психологией в контексте их исторического развития – принципов природосообразности и культуросообразности.

Общеизвестна роль Коменского в разработке принципа природосообразности. Этот принцип был дополнен принципом культуросообразности в трудах А. Дистервега (1790-1866), труды которого об обучении учителей были написаны в период школьной реформы в Пруссии. Реформа была обусловлена необходимостью экономического развития: интересы производства требовали большого количества не только грамотных работников, но и предпринимателей. С другой стороны, настоятельной была необходимость сохранения культурных достижений как национального достояния. «Наша жизнь, - утверждает А. Дистервег, - совпадает с временем борьбы противоположных течений, лишь потомство будет радоваться их

полному разрешению. Кто имеет глаза, чтобы видеть, куда идёт время, не только знает, но и чувствует, что старая ортодоксия надломлена» [3, с. 121].

Вот как обосновывает он принцип культуросообразности: «Всякий человек живёт среди какого-нибудь народа в известное время. Он должен быть воспитан в соответствии с условиями жизни этого народа и для этого времени <...> Одним словом, наряду с понятием природосообразности возникает менее общее понятие культуросообразности, которое дополняет первое и во многих отношениях его ограничивает <...> Если мы не станем считаться с принципом культуросообразности, мы превратимся либо в фантазёров, либо в тиранов» [там же, с. 154]. А. Дистервег подчеркивает значение культурного наследия для формирования историко-культурной и национальной идентичности: «Всё человечество, каждый народ, каждое поколение всегда находится на какой-нибудь определённой степени культуры, которая должна рассматриваться как наследие, оставленное предками, как результат их истории <...> Состояние культуры в тот или другой момент должно рассматриваться как естественное явление, которое так же неизбежно возникает, с такой же необходимостью, как тот или иной характер флоры или фауны в определённом поясе или на всей земной поверхности» [там же, с. 153].

Принцип культуросообразности развивается в работах С.И. Гессена (1887-1950). Введение к его основному труду «Основы педагогики» содержит разделы: «Цели образования – цели культуры», «Культура и история», «Соотношение между культурой и образованием», «Отрицание культуры и наше определение педагогики». Он называет культурные ценности «целями в себе», «абсолютными ценностями», единственными в своем роде, имеющими ценность сами по себе, а не только как орудия достижения других целей [2, с. 32-33]. Цели образования, составляющие в своей совокупности культуру, утверждает С.И. Гессен, «можно назвать целями-заданиями, т.е. задачами высшего порядка, неисчерпаемыми по самому существу своему и открывающими для стремящегося к ним человечества путь бесконечного развития» [там же, с. 33]. Эти слова перекликаются с характеристикой

принципа культуросообразности из сочинения А. Дистервега «Руководство к обучению учителей»: «Наш принцип воспитания и образования соответствует тому принципу, который приводит весь мир в движение. Следуя ему, мы приобщаемся к культурной деятельности нашего времени» [3, с. 28].

А. Дистервег неоднократно подчеркивал в своих работах, что, следуя принципу культуросообразности, для учителя, как и для ученика, важно «умение разучиваться», расставаться с заблуждениями, которые «как бы внедрились в нашу душу». «Ученик должен постичь трудное искусство – разучиться. - утверждает он, - Никто не может совсем без него обойтись, так как каждый приносит с собой из ранней поры юности в зрелый возраст более или менее ложные понятия, неверные суждения и всякого рода предрассудки. Поэтому перед нами встаёт задача – научиться искусству разучиваться» [3, с. 83]. Учитель также обязан постичь «искусство разучиваться». «Разучиться чему-нибудь, - пишет А. Дистервег, - гораздо труднее, чем научиться чему-нибудь... Но, если мы не постигнем этого искусства, мы никогда не освободимся от унаследованных, слепо воспринятых на веру, как это свойственно незрелому детскому уму, суеверий и предрассудков, благодаря которым в нашей голове будет все более и более накапливаться множество ложных понятий... перед нами встает задача – научиться искусству разучиваться» [4, с. 83, 84].

Какие этапы на пути постижения этого искусства выделяет А. Дистервег? Учителю необходимо учиться постигать мир в его единстве, целостности и взаимосвязях, а также – выделять центр этого единства. «Повсюду, - пишет он, - где должны господствовать единство, гармония, взаимосвязь и (относительная) степень совершенства, где не прекращается развитие, должен быть центр, к которому бы все стремилось, как к своему центру тяжести» [там же, с. 94]. Понятие «центр тяжести» прямо соотносится с понятиями «центра безопасности» и «рая сердца» у Коменского. Сочинение Коменского «Центр безопасности» было издано в 1633 г. Написанное в те же годы, что и «Лабиринт света и рай сердца», «Центр безопасности» объединен с этим

сочинением общей идеей: именно в этот центр («рай сердца») стремится выйти из лабиринта Странник, герой Коменского.

Представление о таком «центре безопасности» развивалось в 20-е гг. XX века в российской зарубежной педагогике, в частности, в трудах В.В. Зеньковского и С.И. Гессена. В работе 1914 г. «Проблема психической причинности» Зеньковский выдвинул и обосновал тезис о «центре, объединяющем все психические процессы в системе воспитания» [5, с. 315]. Представление об этом центре, который определяет собой приоритет духовно-нравственного воспитания в процессе образования и призван содействовать воспитанию индивидуальности, является одним из центральных понятий психолого-педагогического наследия В.В. Зеньковского. Чем ближе воспринимаемые образы к этому центру, тем больше «сила удерживаемости», которая связывает их с единым строем души в целостную систему, упорядочивает миропонимание [4, с. 8]. Этот тезис вызывает прямые ассоциации не только с «центром безопасности» Коменского, но и с его представлением о порядке как «душе вещей» («Великая дидактика») [6, т. 1, с. 312]. На пражском педагогическом съезде 1923 г. Зеньковский стал председателем Педагогического бюро по делам зарубежной русской школы и возглавил кафедру экспериментальной и детской психологии в недавно возникшем в Праге Русском педагогическом институте имени Яна Амоса Коменского. В этом институте, который пользовался вниманием и поддержкой правительства Чехии, работали российские философы и педагоги, высланные из советской России. В 1924 – 28 гг. здесь читал лекции С.И. Гессен. Значение психолого-педагогической деятельности В.В. Зеньковского ещё далеко не выявлено, поскольку работы о нем касаются обычно лишь отдельных аспектов его деятельности (педагог, психолог, философ, богослов, общественный деятель). «Никто, – отмечает О.Т. Ермишин, – не попытался понять научное наследие Зеньковского с точки зрения того всеобъемлющего синтеза, который декларировал сам ученый» [4, с. 6]. Так, ещё ждут своего исследования изданные в Праге в 1925 г. сборники «Воспоминания 500 русских детей» и



«Дети эмиграции». В.В. Зеньковский, который занимался отбором и анализом этих сочинений, писал, что как будто заглянул в самую глубину детской души, напоминающей полуразрушенный дом.

Умение «учиться разучиваться» в наше время часто бывает актуальнее для учителей, чем для учеников. До каких пределов в современном «меняющемся мире» может изменить личность учителя «умение разучиваться»? И если одна из основных задач учителя – воспитание индивидуальности, должен ли он сам уметь сохранять свою собственную индивидуальность? Вот какой ответ на эти вопросы дает А. Дистервег: «Я могу дать учителям двоякого рода критерий, чтобы разобраться в существующих различных взглядах: частное должно быть согласовано с общим, те взгляды, убеждение и положения, которые влекут за собой и усиливают зависимость, несамостоятельность или даже рабство человеческого духа, должны быть во что бы то ни стало низвергнуты как ложные и вредные» [3, с. 166].

Сегодня, спустя 150 лет после смерти А. Дистервега, чрезвычайно интересно наблюдать за развитием его идей. Так, в известном вопросе С.И. Гессена: «Как создать условия для равновесия между центростремительной силой личности и центробежными силами внешней культуры?» [2, с. 80] отразилась взаимосвязь двух классических принципов о которых писал А. Дистервег: природосообразности и культуросообразности. В названии сочинения Коменского «Лабиринт света и рай сердца» выражен тот же вопрос, который было истоком психолого-педагогических исканий в разные времена. Он лишь формулировался по-разному. Разве не «центробежные силы личности», которые противостоят всем влияниям лабиринта света («центробежным силам внешней культуры»), дают возможность Страннику постоянно противоречить и противодействовать своим проводникам – Всеведу и Обману, сохранить цели и ценности своей жизни, прийти в «рай сердца»?

Проблема гармоничного сочетания принципов природосообразности и культуросообразности в психологии педагогической деятельности стояла перед педагогами в разные времена. Особенно актуальным этот аспект

педагогической психологии становится в «эпоху перемен», которая настоятельно требуют от человека меняться из страха не успеть за временем, не стать «вчерашним». Такой, как известно, была эпоха Коменского – первая половина XVII столетия, канун Нового времени. Таким было время А. Дистервега. Таково и наше время. «Поколение учителей, - отмечал С.И. Гессен, - всегда будет как психологически, так и в отношении духа времени отставать от молодежи и представлять не то мировоззрение, которое для нынешней школьной молодежи окажется существенным» [2, с. 104]. А. Дистервег писал, обращаясь к учителям: «Ничто не постоянно, кроме перемены. Последующее поколение часто не только отказывается от истины, которая делала счастливым предшествующее поколение, но даже утрачивает понимание последней» [3, с. 154]. В «Руководстве к обучению учителей» он подчеркивает необходимость уделить особое внимание «умению разучиваться» - преодолевать стереотипы мышления и поведения.

Как сегодня объединить принципы природосообразности и культуросообразности? Как «не сойти с путей, указанных природой» в то время, когда «старая ортодоксия надломлена» (А. Дистервег)? Как в практической психолого-педагогической деятельности выявляется первенство принципа природосообразности по отношению к культуросообразности? Как учителю строить отношения с последующим поколением, которое «часто не только отказывается от истины, которая делала счастливым предшествующее поколение, но даже утрачивает понимание последней»? Как в современном «открытом мире» научиться «трудному искусству разучиваться», как учителю сочетать в своей психолого-педагогической деятельности такие навыки самообразования, которые могли бы помочь найти в душе человека «центр безопасности» (Я.А. Коменский), «центр тяжести» (А. Дистервег), «центр, объединяющий все психические процессы в системе воспитания» (В.В. Зеньковский), позволяющий прийти к «равновесию между центростремительной силой личности и центробежными силами внешней культуры?» (С.И. Гессен)?

Эти психологические проблемы педагогических исследований, «вечные вопросы», стоящие перед педагогом, необходимо рассматривать в историческом контексте. Обращение к историко – педагогическому контексту становления и развития педагогической психологии, выявление «исторического шлейфа» новых теорий и терминов позволяет осознать множество различных, иногда неожиданных в своей точности, последовательности и исторической преемственности аспектов и ассоциаций в понимании современного состояния и перспектив развития педагогической психологии.

### Литература

- [1] Ананьев Б. Г. Вопросы психологии обучения и воспитания в трудах Яна Амоса Коменского // Советская педагогика. — 1971. — № 2. — С. 48–53.
- [2] Гессен С. И. Основы педагогики: введение в прикладную философию. – М.: Школа–пресс, 1995. — 447 с.
- [3] Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М. 1956. — 378 с.
- [4] Ермишин О. Т. Путь к идейному синтезу и единству: (о жизни и трудах В. В. Зеньковского) // Собрание сочинений. – М., 2008. — Т. 1. — С. 5–37.
- [5] Зеньковский В. В. Проблема психической причинности. – Киев: Тип. Имп. Ун-та св. Владимира. 1914 — VIII, 435 с.
- [6] Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. под ред. А. И. Пискунова [и др.]. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1. — 656 с.; Т. 2. — 576 с. — (Педагогическая библиотека).
- [7] Марчукова С.М. О некоторых парадоксах восприятия педагогического наследия Яна Амоса Коменского (1592-1670) / Ян Амос Коменский и Дмитрий Чижевский: диалог идей. Коллективная монография под ред. С. Марчуковой и Р. Мниха. Colloquia litteraria sedlcensia XVIII. Institut Neofilologii i Badan interdyscyplinarnych, Uniwersytet przyrodniczo-humanistyczny w Siedlcach. Siedlce 2015, p. 85-100.
- [8] Komensky J.A. Labyrint sveta a raj srdce. Jazykova uprava. — Ill. Miroslav Huptich. — Prah, 2013. — 267 S.

*Меренкова Вера Сергеевна*

*Елецкий государственный университет*

*им. И.А. Бунина,*

*г. Елец*

*krakovv@mail.ru*

## **УСПЕВАЕМОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПРОФИЛЬ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СЕНСОМОТОРНОЙ АСИММЕТРИИ**

Работа поддержана грантом РФФИ № 18-013-00323 «Становление сенсомоторной интеграции и тормозного контроля у детей с разными латеральными предпочтениями»

**Аннотация:** в работе представлено исследование профиля функциональной сенсомоторной асимметрии младших школьников. Осуществлен сравнительный анализ по показателю «рукость» и академической успеваемости младших школьников. Показано увеличение числа детей с левым профилем по отношению к популяционному уровню. Это свидетельствует о том, что число леворуких в значительной мере зависит от методов оценки.

**Ключевые слова:** профиль функциональной сенсомоторной асимметрии, младшие школьники, академическая успеваемость.

В Российской образовательной реформе большое внимание уделяется вопросу успеваемости. По определению Воронина А.С успеваемость - степень усвоения знаний, умений и навыков, установленных учебной программой, с точки зрения их полноты, глубины, сознательности и прочности. Проблемой успеваемости младших школьников занимались многие психологи и педагоги: А.М. Гельмонт, В.И.Самохвалова, Л.С. Славина, Н.С. Лейтес, М.М. Безруких, З.И. Калмыкова, которые выделили показатели, параметры и компоненты успеваемости.

Рассматривая проблемы, которые ребенок испытывает в процессе обучения, особое внимание следует уделить фундаментальным нейропсихологическим закономерностям, в частности, функциональной асимметрии мозга, которая в большой степени определяет особенности восприятия, запоминания, стратегию мышления, эмоциональную сферу человека [Проблема леворукости в дифференциальной психофизиологии...].

Нарушения межполушарного взаимодействия, блокирование активности ведущего и перегрузка менее активного полушария приводят не только к снижению обучаемости, худшим результатам в деятельности (главным образом учебной), но и к невротизации детей. Именно поэтому целью нашей работы было выявление особенностей распределения моторных и сенсорных асимметрий младших школьников в зависимости от их успеваемости.

Для выявления профиля функциональной сенсомоторной асимметрии была использована батарея тестов, описанных в работе Е.И. Николаевой, в которой определяется ведущие: рука, нога, глаз и ухо [Леутин, Николаева, 1985; Леутин, Николаева, Фомина, 2009].

Для определения совокупного профиля функциональной сенсомоторной асимметрии (ФСМА) сначала высчитывались соответствующие общие показатели ведущей руки, ноги, глаза, уха как среднее арифметическое по результатам выполнения всех проб. Затем вычислялось цифровое значение функциональной сенсомоторной асимметрии путем суммирования соответствующих общих показателей и вычисления среднего значения. Для окончательного определения профиля мы воспользовались интервальной шкалой, выделенной в исследовании Борисенковой Е.Ю., на основании которой происходило деление испытуемых на типы профиля функциональной сенсомоторной асимметрии [Николаева, Борисенкова, 2008].

На первом этапе были проанализированы данные о латеральных предпочтениях испытуемых в сенсорной и моторной сферах (Табл. 1).

**Распределение моторных и сенсорных асимметрий младших школьников  
(в %)**

<b>Показатель</b>	<b>Левый</b>	<b>Смешанный/Симметричный</b>	<b>Правый</b>
Ведущая рука	26	40	34
Ведущая нога	8	15,5	76,5
Ведущее ухо	12	37,5	50,5
Ведущий глаз	14	44	42
Профиль ФСМА	12	62	26

Согласно данным, представленным в Таблице 1, экспериментальная выборка характеризуется резким (как минимум в два раза) снижением числа праворуких. Число испытуемых с ведущей левой ногой и ведущим левым глазом соответствует типичному. Но число испытуемых с ведущим левым ухом вновь существенно выше, чем в среднем по популяции [Леутин, Николаева, 1985; Леутин, Николаева, Фомина, 2009]. Все это приводит к резкому увеличению числа людей с левым профилем по отношению к популяционному уровню [Brauer, Anwanger, Perani, Friederici, 2013]. Это свидетельствует о том, что число леворуких в значительной мере зависит от методов оценки. Чем больше проб, оценивающих социальное давление (когда дети используют руку под контролем взрослых, например, проба: какой рукой человек пишет), тем больше праворуких детей. Чем больше проб, оценивающих действия, не подконтрольные взрослым и учителям, тем больше число леворуких детей. Число леворуких в нашей выборке соответствует числу, описанному в статье Е.И. Николаевой и К.Н. Яворович [Николаева, Яворович, 2013].

С целью распределения испытуемых по уровню академической успеваемости в зависимости от показателя «рукость» младшие школьники

были разделены на «отличников» (26 % от всей выборки), «хорошистов» (31 % от всей выборки) и «троечников» (20 % от всей выборки) (Табл. 2).

Таблица 2

**Распределение младших школьников по показателю «рукость» в зависимости от их успеваемости (в %)**

Показатель	Профиль функциональной асимметрии	Успеваемость		
		Удовлетворительно	Хорошо	Отлично
Ведущая рука	Левый	10	40	50
	Смешанный/Симметричный	10	61	29
	Правый	16	42	42

Полученные нами результаты показывают, что наиболее высокий уровень успеваемости имеют младшие школьники со смешанным / симметричным профилем. Следует отметить при этом, что содержание учебной деятельности начального образования почти целиком построено на развитии вербально-логического мышления, ориентируясь на левосторонний профиль функциональной сенсомоторной асимметрии, осуществляющий последовательную рациональную обработку информации. При правостороннем профиле латеральной организации стратегия переработки информации состоит в целостном, комплексном восприятии, в одновременной обработке многих параметров и явлений [Проблема леворукости в дифференциальной психофизиологии...].

Полученные нами данные совпадают с результатами более ранних исследований, которые показали, что «младшие школьники разных типов индивидуальным латеральным профилем (ИЛП) имеют значимые различия по успешности обучения. Наиболее высокий уровень успешности обучения имеют

школьники с перекрестным ИЛП, особенно учащиеся с левополушарным правосторонним ИЛП. Данные психологические особенности адекватны наиболее распространенной форме существующего традиционного обучения, которая способствует гармоническому развитию учащихся начальных классов этого типа. Низкий уровень успешности обучения отмечен у школьников с односторонним ИЛП, особенно с правополушарным правосторонним ИЛП. У школьников этого типа существует наиболее выраженное противоречие между психологическими особенностями и системой современного традиционного обучения, что нередко приводит к их дисгармоническому развитию. Результаты исследования психологических особенностей дают возможность осуществлять прогноз успешности обучения и развития школьников» [Сиротюк, 2004, 2005].

### Литература

- [1] Проблема леворукости в дифференциальной психофизиологии. Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий. Кол. Монография под ред. Е.Д. Хомской и В.А. Москвина. М., Оренбург: Изд-во ООИПКРО, 2000. с.23-25.
- [2] Леутин В.П., Николаева Е.И. Риск артериальной гипертензии и особенности функциональной асимметрии мозга у рабочих вахты дальнего плеча // Физиология человека. 1985. № 6. С. 923–926.
- [3] Леутин В.П., Николаева Е.И., Фомина Е.В. Функциональная асимметрия мозга и незавершенная адаптация // Руководство по функциональной межполушарной асимметрии. М.: Научный мир, 2009. С. 429–457.
- [4] Николаева Е.И., Борисенкова Е.Ю. Взаимосвязь дихотического тестирования с показателями латеральности у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 64–72.
- [5] Brauer J., Anwender A., Perani D., Friederici A.D. Dorsal and ventral pathways in language development // Brain and Language. 2013. № 127. P. 289–295.
- [6] Николаева Е.И., Яворович К.Н. Характеристики сенсомоторной реакции у юношей и девушек с разной выраженностью латеральных признаков // Вопросы психологии. 2013. № 5. С. 133-141.
- [7] Сиротюк, А. Л. О природосообразном обучении / А. Л. Сиротюк // Школьные технологии. - 2004. - № 3. - С. 32-42. - (Технологизация образования: теория и опыт).
- [8] Сиротюк, А. Обучение без стресса: психофизиологическая подготовка / А. Сиротюк // Дошкольное воспитание. - 2005. - № 1. - С. 76-85. - (Вопросы теории).



## **ОСОБЕННОСТИ ВКЛЮЧЕНИЯ СЕМЬИ В ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЬНОЙ ТРАВЛЕ НА ПРИМЕРЕ ЗАРУБЕЖНЫХ АНТИБУЛЛИНГОВЫХ ПРОГРАММ**

В XX веке, на основе концепции когнитивного развития Ж. Пиаже, социологи разработали такую ветвь философской мысли как социальный конструктивизм, которая пересекается и с идеями Л.С. Выготского. С точки зрения социального конструктивизма, любое знание о мире и в целом система знаний есть «продукт социального и структурного конструирования» [1, с. 222]. Таким образом, можно утверждать, что именно социум во многом порождает те представления о мире, о межличностном взаимодействии, которые впоследствии индивидами и воспроизводятся. С этой точки зрения, очень важно при создании унифицированных программ противодействия такому социальному явлению как травля, объединять различных представителей общества против буллинга.

Анализируя зарубежные источники, можно представить себе, какие составляющие социума являются наиболее важными при создании программы антибуллингового действия: семья, сверстники, школа, местные сообщества, общество в целом. Такие группы, разные по своему количественному составу, выделены были не сразу, т.к. история создания антибуллинговых программ ведётся с конца 80-ых гг. XX века. Их вычленение обусловлено несколькими разными факторами.

Одним из них является – психологическая **близость** к жертве/инициатору/свидетелю травли. Семья может дать эмоциональную оценку ситуации, но, если ребенок будет понимать, что травля социально не одобряемая, то есть шанс превентивно снизить количество случаев буллинга, а свидетели и жертва будут понимать, что травля не является вариантом нормативного поведения.

Другой фактор - **способ регуляции и регламентации правил.** Совершенно разные по своему содержанию будут правила, которые вводятся по отношению к буллингу в семье, между сверстниками или на уровне всей школы. Также в некоторых странах существуют законные меры, пресекающие возможность агрессорам избежать правовых последствий инициирования школьной травли [2].

Также к факторам, позволяющим выделить именно такие группы, можно отнести непосредственное **содержание послания** от группы к жертве/инициатору/свидетелю травли. Со стороны школы и общества это могут быть обобщённые послания, закреплённые локальными или федеральными актами. Местные сообщества могут давать возможность детям и подросткам самостоятельно выразить себя и свою точку зрения при поддержке квалифицированных специалистов на развивающих или социализирующих занятиях [3]. И именно семья будет давать наиболее личностно-ориентированное послание, закрепляющее поведение ребёнка (особенно это будет характерно в младшем школьном возрасте, т.к. взрослые ещё являются авторитетными для детей в этот период).

Один из важных факторов, по которым также разделяются данные группы – **ответственность за распространение школьной травли.** Необходимо подчеркнуть, что несмотря на то, что школьная травля происходит часто непосредственно на территории школы, разные антибуллинговые программы по-разному интегрируют членов общества в вопросе ответственности за данное асоциальное поведение. Для некоторых программ одна из целей – наказание инициаторов травли, тогда как другие сосредотачиваются на его социализации и реабилитации. В некоторых программах ответственность за неразглашение, утаивание информации о травле разделяется поровну между всеми участниками буллинга. При этом семья играет не последнюю роль в определении того, какой вектор будет преобладать при внедрении той или иной антибуллинговой программы. К примеру, в США, где каждая школа имеет право выбора антибуллинговой программы, родители

наравне с представителями школы и сообщества учеников выбирают программу (в рамках работы школьных комитетов по безопасности), которая будет функционировать в их учебном заведении [4].

Таким образом, общество как многосоставной организм включается в процесс противодействия и профилактики школьной травли с разных сторон, обеспечивая тем наиболее широкий и при этом содержательно глубокий тематический охват проблемы. Семья являет собой одну из составляющих частей любой антибуллинговой программы, при этом в зависимости от того, на что направлена сама программа, семья будет осуществлять следующие функции (одну или несколько):

- создавать устойчивые положительные связи с детьми (особенно подростками);
- исполнять предписания по контролю поведения инициаторов травли;
- научать свидетелей травли рассказывать о фиксации сценариев школьного буллинга;
- учиться самим родителям сообщать о случаях буллинга школьным педагогам и администрации школы;
- консультировать учащихся по вопросам кибербезопасности и кибербуллинга и др.;

При изучении зарубежного опыта, становится очевидно, что без включения родительского компонента невозможно создать высокоэффективную антибуллинговую программу [5]. Необходимость в изучении подобных программ связана с тем, что ориентация на них позволит в будущем разработать обобщенную методологическую базу, на основе которой, можно будет создать антибуллинговую программу для российских школьников.

**Литература**

- [1] Нечитайло И.С. ИЗМЕНЕНИЕ ОБЩЕСТВА ЧЕРЕЗ ИЗМЕНЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ИЛЛЮЗИЯ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?: Монография. ХГУ НУА, 2015. С. 552
- [2] Laws, Policies & Regulations [Электронный ресурс]: URL: <https://www.stopbullying.gov/laws/index.html> [дата обращения 26.03.2019]
- [3] Barry M. M. et al. What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK. – 2015. 236 p.
- [4] Prevention at School [Электронный ресурс]: URL: <https://www.stopbullying.gov/prevention/at-school/index.html> [дата обращения 03.04.2019]
- [5] Axford, N., Farrington, D. P., Clarkson, S., Bjornstad, G. J., Wrigley, Z., & Hutchings, J. (2015). Involving parents in school-based programmes to prevent and reduce bullying: What effect does it have? *Journal of Children's Services*, 10(3), 242–251.

*Музыка Юлия Владимировна*

*Дальневосточный юридический институт МВД России,*

*г. Хабаровск*

*Juliamuzyka@yandex.ru*

## **СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЯХ РУБЕЖА XIX-XX ВВ**

**Аннотация:** в статье на основе трудов педагогов рубежа XIX-XX вв. рассматривается семья, как ведущий фактор развития личности; анализируется процесс взаимодействия ребёнка с социальной средой, имеющий важное значение в его психическом развитии и формировании его личности.

**Ключевые слова:** семья, семейное воспитание, ребенок, гражданское воспитание, разумный идейный человек.

Вопрос семейного воспитания на сегодняшний день сохраняет свою актуальность. Степень совершенствования общества определяется степенью участия в заботе о детях и их благе, семейном воспитании. Исследование ведущей роли семьи в воспитании ребенка обнаруживает наличие прямо противоположных позиций. С одной стороны, институт семьи рассматривается как важнейший социализирующий фактор личности, основа воспитания и развития ребенка, формирования его личности. Семья закладывает основы экономического и психологического благополучия ребенка, прививает моральные и практические навыки (Ткаченко И.В, Семенова Н.В.). С другой стороны, современные учёные (Шихова Е.П., Глушкова А.Е., Л.В. Мардахаев) отмечают кризисные явления, связанные с институтом семьи: негативные перспективы внутрисемейных ролей и связей, разрушение семейных форм организации социокультурного взаимодействия, деформацию семейной жизни, противоречия между семейными и внутрисемейными отношениями, появление новых норм семейно-брачных отношений.

Неуспехи воспитания ребенка в семье XXI века требуют нашего обращения к прошлому, а именно периоду рубежа XIX-XX века, когда вопрос о семейном воспитании на пике социальных преобразований поднимался с особой остротой. Ученые рубежа веков выясняли связь между условиями семейной жизни ребенка и его (ребенка) «проявлениями», темпераментом, типом и характером (П.Ф. Лесгафт); зависимость формирования ребенка и от его наследственности, «хорошим» и «дурным» влиянием семьи на воспитание ребенка (В.Н. Сорока-Росинский); «ценных свойствах воспитательных возрастов» (П.Ф. Каптерев), зависимости семейного воспитания от внешних факторов и т.д.

Обращение к понятию «семья» как фактору формирования личности ребенка требует выбора инструмента для его разработки.

Семья –это часть общества, которая играет определенную роль в формировании ребенка (В.Н. Сорока-Росинский). Семья мыслилась педагогом как часть общества, которая играет определенную роль в формировании ребенка; в педагогическом процессе семья становится фактором, основой формирования личности ребенка. Влияние семьи на воспитание может быть, как «случайно хорошим», так и «случайно дурным».

Семья – для П.Ф. Каптерева - «почва для гражданского развития детей», построенная на принципе уважения и свободы всех ее членов, имеющих свои права и обязанности, обуславливаемые их возрастом и положением. Семья играет основную роль в гражданском воспитании ребенка. В своих трудах П.Ф. Каптерев дает несколько определений концепту ребенок. Ребенок – это будущий общественный деятель, которого нельзя воспитывать вне общества. Ребенок – деятельностный, живущий организм, свободный, не стесняемый искусственными путями. [2, с. 236].

П.Ф. Лесгафт устанавливает тесную связь между индивидуальными особенностями ребенка и условиями, в которых дети воспитываются в семье. «Тип ребенка зависит от заданного влияния среды в которой он растет, которая оставляет наследие, данное им (детям) воспитанием и вносимое ими в жизнь».

[6, с. 108]. Интересна мысль педагога о том, что в одной семье «иногда встречаются» дети совершенно различных типов. Причину этого мыслитель видит в следующем: «одного мать ласкает, постоянно предупреждает все его желания и требования, другого ребенка она оставляет почти без внимания ..., в третьем видит лишь дурные качества» [6, с. 57].

Анализируя прямую зависимость степени умственного и нравственного развития ребенка и его семейной жизнью, П.Ф. Лесгафт определяет шесть типов детей. Рассмотрим некоторые из них последовательно.

#### 1. Ребенок лицемерного типа.

При появлении в школе ребенок лицемерного типа отличается скромной внешностью. Вначале он приветлив и внимателен ко всем окружающим, особенно к тем, от которых зависит. Он сближается с ними, угождает, предупреждает их желания, однако унижает тех, кто ниже его по социальному положению. Лицемерный ребенок часто пользуется хорошим расположением наставников, чтобы под различными предлогами отделяться от различных занятий. Часто прибегает к различным болезням, которыми якобы страдает, чтобы разжалобить окружающих. Ребенок лицемерного типа не отличает своего имущества от чужого, ворует. Только под опасением наказания он выполняет требования старших. Во всех своих действиях руководствуется только личной выгодой и совершенно безучастен к требованиям и страданиям других. Ему чужды чувства уважения и исполнения долга, как и вообще всякое глубокое и искреннее чувство.

П.Ф. Лесгафт, проведя параллель между развитием ребенка лицемерного типа и условиями его семейного воспитания, приходит к выводу, что в данном случае семья оказала «случайно дурное» (В.Н. Сорока-Росинский) влияние на ребенка. Ложь и лицемерие со стороны старших, окружающих ребенка, практическая направленность домашней жизни, постоянный мелкий расчет и стремление к легкой наживе, соблюдение лишь внешних обрядов, внешнего приличия стали результатом воспитания ребенка лицемерного типа. «Лицемерный тип ребенка развивается при изменчивости, шаткости и лжи в

окружающей его среде» [6, с. 52]. В таких условиях, считает ученый, семья не сможет оказать помощь в воспитании, поможет только хороший наставник, талантливый педагог. «Школа и доброе товарищество могут дать условия для исправления ребенка». [6, с. 54]

## 2. Ребенок честолюбивого типа.

Дети этого типа отличаются внешним своим видом, выражением чувства собственного достоинства. Ребенок постоянного сосредоточен, почти исключительно занят учением, однако, если он что-то не умеет или не знает, то наотрез отказывается от исполнения обращенных к нему требований. Замечаний и порицаний ребенок честолюбивого типа не терпит, замечания со стороны превращают друга во врага. Оскорбление или наказание могут заставить ребенка честолюбивого типа отказаться от выполняемого дела, ребенок может впасть в состояние антипатии или даже дойти до самоубийства. Главное стремление такого ребенка – быть лидером и отличаться от других людей. Идеалом таких детей становится сила, могущество и власть. Становясь взрослым ребенок-честолюбец в лучшем случае может быть внешне деловым, исполнительным, знающим человеком, всегда отличающимся самоуверенностью, но отсутствием оригинальности и творческих идей.

Анализируя воспитание в семье ребенка честолюбивого типа П.Ф. Лесгафт приходит к следующим выводам. Формирование такого ребенка может возникнуть при двух условиях: во-первых, вследствие «соревнования в семье», когда о ребенке говорят: «о нем нечего хлопотать, пробьется сам» (П.Ф. Лесгафт). Такой ребенок, по мнению педагога, самостоятельно борется с неблагоприятными условиями жизни, с бедностью, лишениями, но не утрачивает тяги к знаниям. Во-вторых, ребенок честолюбивого типа воспитывается в семьях где ребенок является «кумиром», им самим, его достоинствами постоянно восхищаются, восторгаются, родители видят в нем будущего гения.

## 3. Ребенок добродушного типа.



Ребенок добродушного типа не обращает никакого внимания на свою внешность, не стремится чем-нибудь угодить, или привлечь на себя внимание наставника. В классе сначала невнимателен, мало-помалу начинает следить за объяснениями учителя. Провинившись в чем-то, такой ребенок сразу сознается и не допустит, чтобы за его поступки пострадал его товарищ. Обвиненный несправедливо, он скорее всего промолчит. Обыкновенно он добрый и любящий ребенок, сильно привязан к матери, к лицам с которыми он вырос и даже к месту, где провел свое детство. Если вгонять такого ребенка в шаблон, то он может превратиться в беспокойного, невыносимого ребенка, который будет стоять на переходной ступени злостно-забитому типу. Подвижный, беспокойный, крайне наблюдательный ребенок, на которого не действуют подарки, награды и отличия. Ребенок отличается отзывчивостью к нуждам других людей. В добродушном типе ребенка часто видны истинные человеческие проявления и качества. П.Ф. Лесгафт советует ребенку добродушного типа иметь побольше энергии и настойчивости в борьбе с препятствиями.

Ребенок добродушного типа воспитывается в условиях тихой, спокойной, в особенности деревенской жизни, отсутствие всякой похвалы, отсутствие мер наказания и преследования ребенка. Ребенок пользуется полной свободой, никогда не подвергается насилию, он знает причину всех требований, которые ему ставят. В семейном воспитании такого ребенка П.Ф. Лесгафт большую роль отводит доброй, любящей, умной матери. В семье, воспитавшей ребенка добродушного типа, считает педагог, ведутся рассуждения о различных вопросах, отсутствует навязывания своего мнения.

#### 4. Мягко-забитый тип ребенка (заласканный).

П.Ф. Лесгафт утверждает, что отличительной особенностью ребенка такого типа становится «забивание» не строгим взысканием, наказаниями, а внешней, «животной лаской» (П.Ф. Лесгафт), которая приводит к печальным последствиям. В школе ребенок мягко-забитого типа неловок, неумел и очень слезлив. В результате он становится холодным и равнодушным, не способным

действовать без посторонней помощи. Наедине с собой всегда скучает, беспомощно останавливается перед препятствиями, испытывает полное отсутствие сознательного отношения к своим нуждам, никогда не думает и не принимает в расчет требования других. Истинной привязанности у ребенка такого типа нет, он относится ко всем холодно и равнодушно.

Рассмотрев мягко-забитый тип П.Ф. Лесгафт приходит к выводу, что ребенок такого типа растет в семьях где всякая его деятельность предупреждается, он развивается при отсутствии условий, необходимых для умственного развития. Ребенок искусственно удаляется от практических жизненных явлений, всякой заботы, отрывается от «доброй почвы», в результате у ребенка появляются признаки ожесточения и апатии. П.Ф. Лесгафт считает, что предупреждение всех требований ребенка в семье, направление ребёнка во всех действиях и размышлениях, неготовность к самостоятельному распоряжению своим временем, делают его не готовым к жизни, такие дети становятся «абсолютно негодны к серьезной действительности».

Помочь такому ребенку может серьезная идеальная школа, которая должна содействовать выработке из него «лица с человеческими проявлениями» [6, с. 100].

Итак, П.Ф. Лесгафт считал, что тип ребенка и его семейное воспитание очень тесно связаны с социальной средой, микросферой, бытовыми условиями в которых ребенок воспитывается. «Качества ребенка являются отражением качеств окружающих его лиц». [6, с. 32].

Оценивая семью как фактор формирования личности ребенка, педагоги рубежа веков приходят к противоположным выводам. В.Н. Сорока-Росинский считал, что современная ему семья – это «организационное создание» далекого прошлого, которое на сегодняшний день находится в кризисе и стремительно вырождается. Причинами вырождения семьи являются социально-экономические условия жизни российского общества рубежа XX-XX вв. По мнению мыслителя, семья не может оказать заданное государством и обществом воспитательное воздействие на ребенка, поскольку семья способна

создать «лишь иллюзию воспитания». П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, в свою очередь, утверждают, что именно семья является источником добра, интеллекта, благодати и благополучия общества. Семья по П.Ф. Каптереву, может воспитать ребенка как деятельного гражданина, дать ребенку заданное обществом воспитание. Для этого семья должна выполнить несколько условий:

Бережно относиться к личности ребенка в семье, поскольку каждый ребенок имеет право на охрану и защиту своих прав. «Дети – это не ослы, навьюченные грузом обязанностей, но личности» [6, с. 238].

Сосредоточить свое внимание на воспитании «духовной силы» ребенка. По мнению педагогов, обучение детей чтению, письму, иностранным языкам не имеет решающего значения в процессе семейного воспитания. Постоянное зазубривание и желание отличиться перед другими приводит только к развитию обширной памяти. Семья должна воспитывать нравственные качества, прививать ребенку определенные моральные и практические навыки, при помощи факторов воспитания, среди последних: русский фольклор, наглядный пример, труд, традиция. Значение привычек, традиций, ценностей, приобретенных в раннем возрасте, имеет огромное значение.

В семье следует уделять особое внимание физическому воспитанию ребенка. Воспитывать ребенка физически сильным, ловким, мужественным, пользоваться системой закаливания, «побольше игр, прогулок на свежем воздухе». П.Ф. Каптерев считает, что изнеженный человек и борец несовместимы. Ребёнок с детства должен быть знаком со страданием. Страдание, подчеркивает педагог, – это существенная и неизбежная сторона жизни, но страдания физические, а не насилие над личностью ребенка.

Воспитывая деятельного гражданина, семья должна интересоваться общественными вопросами, выработать гражданские позиции, убеждения, традиции. П.Ф. Каптерев называет интерес семьи к общественным вопросам «прививкой гражданственности». В семье ребенок должен слышать рассуждения об общественных событиях, делах и интересах, среди которых: нерасположение к порядку жизни, основанному на насилии, на угнетении

какой-либо части населения, на нарушении человеческих и культурных прав. Интересна мысль педагога о том, что среди обсуждаемых вопросов в семье должна быть тема о выборе будущей профессии. П.Ф. Каптерев считает, что выбор профессии – не выбор родителей, а склонность детей.

Решающее значение в семье педагоги рубежа XIX-XX отводят женщине, любящей, заботливой, образованной матери. С одной стороны, мать лучше понимает детские интересы и потребности ребенка, лучше отца вникает в детские нужды, с другой стороны, если мать ясно понимает положение общества и государства, их взаимные отношения и задачи, то она может оказать могущественное воздействие на будущего «человека-гражданина» (П.Ф. Каптерев).

Анализируя труды педагогов рубежа XIX-XX веков, мы приходим к следующим выводам. Педагоги исследуемого периода, анализируя и оценивая сложность и противоречивость своего времени, рассматривали вопрос о семейном воспитании ребенка как один из основных. Семейное воспитание – содействие в «выработке в ребенке разумного идейного человека» (П.Ф. Лесгафт). Семья, по мнению П.Ф. Каптерева должна поставить своей главной задачей воспитание, а не обучение. Наряду с подготовкой к школе, к переходу в следующий класс и т.п. задача семьи – признание личности ребенка, неприкосновенности этой личности, воспитание гражданских чувств и общественного настроения.

Для достижения этой цели необходимы определенные условия: содействие нравственному развитию ребенка, укрепление тела, развитие выносливости и мужества, приобщение ребенка к труду, к работе, воспитание морали и гуманности в будущем общественнике. «Человеческое должно начинать воспитывать раньше, бережно охранять семьей, школою, обществом, если мы хотим, чтобы блага культуры крепили и развивались» [6, с. 167].

#### Литература

- [1] Блонский, П.П. О национальном воспитании - М.: Тип. Т-ва Кушнерев и К°, 1915. -

40 с.

[2] Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. - под ред. А. М. Арсеньева; сост. П. А. Лебедев; Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1982. – 703 с.

[3] Каптерев, П. Ф. Педагогический процесс. – СПб.: Типо-литография Б. М. Вольфа, 1905. – 135 с.

[4] Каптерев, П. Ф. Семья и ее задачи // Русская школа. – 1904 – № 4. – С. 64-78.

[5] Каптерев, П. Ф. Современное воспитание в отношении к возрастам // Наблюдатель. 1889. – №5. – С. 45-62.

[6] Лесгафт П. Ф. Собрание педагогических сочинений / Ред. коллегия: Г. Г. Шахвердов (отв. ред.) и др. — М.: Физкультура и спорт, 1951 - 1956 Т. 3: Семейное воспитание ребенка и его значение. — 1956. — 438, [1] с.

[7] Мардахаев, Л. В. Семейное воспитание: проблемы и особенности // Вестник ЧелГУ. 2014. №13 (342).

[8] Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. – М.: Школа, 1997. – 304 с.

[9] Романов, А.А. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века. Избранные научные статьи и очерки. – Рязань: Издательство «Концепция», 2017. – 528 с.

[10] Семенова, Н.В. Генезис понятия «воспитание» в отечественной педагогике // Педагогическое образование и наука. – 2012. - № 6. - С. 91-95.

[11] Семенова, Н.В. Идея соотношения индивидуального и социального в процессе воспитания личности в отечественной педагогике: автореферат дис. ... доктора пед. наук. 13.00.01. – Хабаровск, 2006. – 494 с.

[12] Семенова, Н.В. Отечественное гуманитарное знание о соотношении индивидуального и социального в процессе воспитания личности (конец XIX – начало XX вв.) [Текст] // Гуманитарный вектор. - 2008. - № 4. - С. 84-93.

[13] Семенова, Н.В. Ребенок - субъект социальной жизни и воспитания: историко-педагогическое обоснование [Текст] // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. - 2006. - № 2. - С. 46-53.

[14] Сорока-Росинский, В.Н. Педагогические сочинения [Текст] / В. Н. Сорока-Росинский; [Сост., авт. вступ. ст. и коммент. А. Т. Губко; АПН СССР]. - М.: Педагогика, 1991. - 239, [1] с.

[15] Сорока-Росинский, В. Н. Школа Достоевского / [Вступ. статья Л. Ка-бо]. - Москва: Знание, 1978. - 48 с.

[16] Шубович, М. М. Семейная педагогика П. Ф. Каптерева и ее потенциал в современных условиях // Сибирский педагогический журнал. 2009. - (5), С. 245-255.

[17] Юдина, Н. П., Развитие гуманистической демократической традиции в отечественной педагогике 70-х годов XIX века - начала XX века: дис. ... доктора пед. наук.13.00.01. - Хабаровск, 2004. - 440 с.

[18] Юдина, Н.П. Проблемы исследования историко-педагогического процесса в свете особенностей пост-неклассической рациональности (конец XX в.) // Н.П. Юдина. - Хабаровск: ТОГУ, 2016. – 126 с.



***Николаева Елена Ивановна***

*РГПУ им. А.И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

*klemtina@yandex.ru*

***Стрекосова Валентина Сергеевна***

*РГПУ им. А.И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

*valya-coca-cola@mail.ru*

***Смирнова Людмила Дмитриевна***

*ГБОУ школа № 337 Невского района,*

*г. Санкт-Петербург*

*lyusyopok\_777@mail.ru*

***Стрижнева Любовь Валентиновна***

*ГБОУ школа № 337 Невского района,*

*г. Санкт-Петербург*

*strizhneva@rambler.ru*

## **СВЯЗЬ ЭМПАТИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация:** в работе анализируется связь эмпатии с параметрами эмоционального интеллекта. Показано, что значимая связь существует между компонентами эмоционального интеллекта, относящихся к пониманию своих и чужих эмоций.

**Ключевые слова:** эмпатия, эмоциональный интеллект, младшие школьники.

## **THE RELATIONSHIP OF EMPATHY AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

The paper analyzes the relationship of empathy with the parameters of emotional intelligence. It is shown that there is a significant relationship between the components of emotional intelligence related to the understanding of their own and other people's emotions.

**Key words:** empathy, emotional intelligence, schoolchildren of primary school.

Эмпатия – эволюционно возникшая способность действовать просоциально, позволяющая определять эмоциональное состояние другого человека и сочувствовать его переживаниям. Это способность позволяет предсказывать причины поведения других людей и в соответствии с ним выстраивать собственное поведение [2,8,10]. Можно предположить, что эмпатия должна быть глубоко связана с параметрами эмоционального интеллекта- конструкта, описывающего способность человека осознанно (в отличие от эмпатии, которая может осуществляться и неосознанно) описывать собственное состояние и состояние другого человека [1 ,4]. Однако эта связь не обязательно может быть простой, поскольку, обладая высоким эмоциональным интеллектом, хорошо осознавая состояние свое и другого человека, носитель интеллекта может не сочувствовать другому человеку.

Можно предположить, что на разных этапах онтогенеза эта связь двух конструктов будет различной, а максимальную взаимосвязь между ними можно наблюдать в младшем школьном возрасте. Такое предположение основывается на данных о том, что в этом возрасте дети еще в значительной мере зависят от мнения старших и особенно, уважаемых ими взрослых, и эта ситуация резко изменится в подростковом возрасте, когда объективно повышается уровень агрессивности у многих детей [9].

### **Материал и методы**

Для описания возможной взаимосвязи эмпатии и эмоционального интеллекта были выбраны ученики 4 классов, поскольку в этом возрасте уже



можно применять большинство тестов, позволяющих оценить необходимые параметры. При этом эти дети не попадают в группу подростков, у которых проявление агрессивности в том числе зависит от индивидуального уровня половых гормонов [6].

В исследовании приняли участие 59 школьников четвертых классов, учащихся в ГБОУ СОШ №337 Невского района г. Санкт-Петербурга. Среди них 48 десятилетних детей и 11 одиннадцатилетних. В данной выборке 21 девочка, 38 мальчиков.

Для проведения исследования были использованы следующие методики: «Шкала эмоционального отклика» [6] и методика для измерения эмоционального интеллекта (ЭИ) Д. В. Люсина [3].

В методике Д.В. Люсина ЭИ состоит из межличностного ЭИ (МЭИ) и внутриличностного (ВЭИ). МЭИ описывает понимание эмоций других людей и управлению ими. ВЭИ предполагает способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими. В свою очередь МЭИ включает понимание чужих эмоций (МП) и управление чужими эмоциями (МУ). ВЭИ включает понимание своих эмоций ВП, управление своими эмоциями (ВУ) и контроль экспрессии (ВЭ).

Для исследования эмпатии используется методика «Шкала эмоционального отклика» (Balanced Emotional Empathy Scale — BEES). Это опросник, разработанный А. Меграбяном и модифицирован Н. Эпштейном. С точки зрения А. Меграбяна, эмоциональная эмпатия — это способность сопереживать другому человеку, чувствовать то, что чувствует другой, переживать те же эмоциональные состояния, идентифицировать себя с ним. Методика «Шкала эмоционального отклика» позволяет проанализировать общие эмпатические тенденции испытуемого, такие ее параметры, как уровень выраженности способности к эмоциональному отклику на переживания другого и степень соответствия/несоответствия знака переживаний объекта и субъекта эмпатии. Объектами эмпатии выступают социальные ситуации и люди, которым испытуемый мог сопереживать в повседневной жизни.

Опросник состоит из 25 суждений закрытого типа — как прямых, так и обратных. Испытуемый должен оценить степень своего согласия/несогласия с каждым из них. Шкала ответов (от «полностью согласен» до «полностью не согласен») дает возможность выразить оттенки отношения к каждой ситуации общения.

### Результаты и их обсуждение

Сначала был проведен качественный анализ и подсчитаны результаты по каждой методике отдельно. По всем методикам ученики имели средние показатели.

Затем был проведен регрессионный анализ.

*Таблица 1*

### Влияние независимой переменной «нистагм вправо» на зависимые переменные

Зависимая переменная	R <sup>2</sup>	B	P
МП	0,167	0,409	0,008
МЭИ	0,089	0,298	0,058
ПЭ	0,149	0,386	0,013

Как видно из таблицы, взаимодействие уровня эмпатии и параметров ЭИ связано с пониманием своих и чужих эмоций. Рассматривая эмпатию, многие авторы выделяют в ней мотивационный, эмоциональный и когнитивный компоненты [5,11]. Очевидно, что в понимание ЭИ не входит мотивация. Тем не менее, наши данные говорят о том, что, развивая эмпатию можно поднять уровень ЭИ и наоборот.

### Литература

- [1] Былкина Н. Д., Люсин Д. В. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе // Вопросы психологии. 2000. №5. С. 38.  
 [2] Ермолова М.Ю. Что такое эмпатия: когнитивные теории и модели// Современная

зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 4. С. 59-66.

[3] Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В.Люсина, Д.В.Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004.

[4] Николаева Е.И. Эмпатия и факторы, влияющие на ее формирование. Формирование у обучающихся навыков эмпатии/ Под редакцией Е.И. Николаевой. - СПб.: Издательство «Политехника-сервис», 2017. С.5-28.

[5] Николаева Е.И., Макаренко О.В., Стрижнева Л.В. Факторы и условия поддержки эмпатии в начальной школе. В книге: Развитие ребенка в семье коллективная монография. Сер. "Семья и дети в современном мире" Санкт-Петербург, 2017. С. 87-90.

[6] Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб: Питер, 2012.

[7] Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций / Под ред. В. К. Вильюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. — М.: 1984.

[8] Bernhardt B.C., Singer T. The Neural Basis of Empathy //Annu. Rev. Neurosci. 2012. V. 35. P. 1-23.

[9] Mehrabian A. Relations among personality scales of aggression, violence, and empathy: validation evidence bearing on the risk of eruptive violence scale. Aggress. Behav. 1997. V.23. P.433–445.

[10] Sartori L., Bucchioni G., Castiello U. When emulation becomes reciprocity // Social cognitive and affective neuroscience. 2013. V. 8. № 6. P. 662–669. doi: 10.1093/scan/nss044.

[11] Tsoory S.G., Aharon-Peretz J., Perry D. Two systems for empathy: a double dissociation between emotional and cognitive empathy in prefrontal lesions // Brain. 2008. V. 132. № 3. P. 617–627. doi: 10.1093/brain/awn279.

*Николаева Елена Ивановна*

*РГПУ им. А.И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

*klemtina@yandex.ru*

*Янченко Ирина Владимировна*

*Центр развития и коррекции речи,*

*г. Таганрог*

*yanchenko68@mail.ru*

*Заводовская Дарья Андреевна*

*РГПУ им. А.И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

*zavodovskaia.da@gmail.com*

## **СПЕЦИФИКА РАСПРЕДЕЛЕНИЯ ЛАТЕРАЛЬНЫХ ПРИЗНАКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛОГОНЕВРОЗОМ<sup>9</sup>**

**Аннотация:** в работе анализируются латеральные предпочтения и профиль функциональной сенсомоторной асимметрии у детей дошкольного возраста, имеющих диагноз логоневроз. Выявлены предпочтение левой руки у данных детей и выраженная кросслатеральность.

**Ключевые слова:** леворукость, праворукость, латеральные предпочтения, кросслатеральность, дошкольники

## **THE SPECIFICITY OF THE LATERAL PREFERENCE DISTRIBUTION IN PRESCHOOLERS WITH LOGONEUROSIS**

The paper analyzes the lateral preferences and profile of functional sensorimotor asymmetry in preschool children diagnosed with logoneurosis. The revealed preference of the left hand in these children and expressed crossnationally.

---

<sup>9</sup> Работа поддержана грантом РФФИ, проект #18-013-00721 А.

**Keywords:** left-handedness, right-handedness, lateral preferences, crosslaterality, preschoolers

Известно, что речь – латерализованная функция, а потому патологию речи часто связывают с особенностями асимметрии как центральной, так и периферической [3]. Изучение периферической асимметрии крайне важно для использования в практике, поскольку оценка латеральных предпочтений не требует серьезной аппаратуры и может быть выполнена психологом или врачом.

У большинства людей отмечается предпочтение той или иной руки: чаще всего это праворукость, реже – леворукость, еще реже- смешаннорукость (использование одной руки в одном действии и другой руки- в другом) и амбидекстрия (то есть равная эффективность применения левой и правой руки в каждом действии). Кроме этого, латеральные предпочтения выявлены для ушей, глаз и ног. Совокупный показатель, оценивающий предпочтение сторон в сенсорной и моторной сфере, называется профилем функциональной сенсомоторной асимметрии [2].

При описании причин заикания рассматриваются следующие возможности. Одна из первых- наличие двух центров речи, что обусловлено процессами, происходившими либо при родах, либо при вынашивании ребенка. При этом в эмоциональной ситуации два центра речи конкурируют за один вокальный аппарат, что ведет к невозможности произнесения слов [1].

Весьма часто в качестве причины рассматривают явление кросслатеральность. Еще в начале 20 столетия S.T. Orton [9] предположил, что «неправильная» асимметрия полушарий может быть причиной некоторых расстройств. Для обозначения явления (наиболее типичного в популяции), когда разные сферы связаны с различной сторонностью, был введен термин «кросслатеральность». Он обозначал несоответствие асимметрии в сенсорной и моторной сфере. Считалось, что правильным вариантом будет

представленность функций в одном полушарии, а не распределение их по полушариям [5-7].

Выделяют абсолютную кросслатеральность – то есть постоянное использование одних и тех же противоположных сторон тела при выполнении задач с любой комбинацией рук, глаза, уха, ног. Относительная кросслатеральность- использование постоянно противоположных сторон в одной задаче. Например, относительная кросслатеральность будет в том случае, если ребенок в одной задаче в 80% случаев использует правую руку и 80% левое ухо. Если это наблюдается в разных пробах, то это будет называться смешанной кросс латеральностью [8]. Если правый глаз ведущий в 50% наблюдений и левая рука активна в 50% наблюдений, то ребенок будет считаться смешанно кросслатеральным.

В данной работе целью было оценить распределение детей дошкольного возраста с диагнозом логоневроз по типам латеральных предпочтений.

### **Материалы и методы**

Было обследовано 28 детей (средний возраст  $6,3 \pm 2,1$  г.), 10 девочек, 18 мальчиков, проживающих в г. Таганроге и посещающих занятия с психологом в связи с логоневрозом, поставленным врачом.

Для оценки латеральных предпочтений были взяты пробы, наиболее часто используемые в литературе для оценки латеральных показателей [10].

### **Результаты и их обсуждение**

В таблице 1 представлено распределение детей по типам латеральных предпочтений. Из нее видно, что это распределение отличается от типичного, свойственного здоровым детям, при котором дети преимущественно имеют ведущую правую руку [4]. При этом только 46,4 % детей имели ведущее правое ухо, тогда как 53,6% - левое, что также отличается в сторону резкого увеличения числа детей с ведущим ухом от типичного распределения детей в европейской части России [2].

Таблица 1

**Распределение детей по типам рукости**

Тип рукости (в процентах)		
левый	Смешанный	правый
67,8	25	7,2

Было оценено число детей, имеющих кросслатеральность, то есть их сенсорная и моторная сферы не находились в одном полушарии. Оказалось, что кросслатеральность была в той или иной мере свойственна 82,1% детей, то есть из 28 обследуемых ребенка 23 имели кросслатеральность.

Наши данные соответствуют как гипотезе о причинной связи между кросслатеральностью и логоневрозом, так и гипотезе о наличии двух центров речи, потому что практически у половины детей можно предполагать наличие двух центров речи.

**Литература**

- [1] Николаева Е.И. Современный анализ причин формирования латеральных признаков в онтогенезе // Асимметрия. 2018. Т. 12. № 4. С. 372-392.
- [2] Николаева Е.И. Леворукий ребёнок: диагностика, обучение, коррекция//Учебно-методическое пособие / Санкт-Петербург, 2009.
- [3] Николаева Е.И., Брисберг Т.Л. Связь проб, направленных на оценку ведущей руки, с результатами дихотического тестирования // Асимметрия. 2018. Т. 12. № 4. С. 350-359
- [4] Николаева Е.И., Гудкова Т.В. Особенность латеральных показателей у дошкольников с различной выраженностью речевых проблем // Психология образования в поликультурном пространстве. 2008. Т. 2. № 3-4. С. 49-56.
- [5] Banks G.C., Batchelor J.H., McDaniel M.A. Smarter people are (a bit) more symmetrical: a meta-analysis of the relationship between intelligence and fluctuating asymmetry // Intelligence. 2010. V. 38. P.393–401.
- [6] Bryden M. P. Laterality effects in dichotic listening: Relations with handedness and reading ability in children // Neuropsychologia. 1970. V. 8. P. 443-450.
- [7] Ferrucci R., Giannicola G., Rosa, M., Fumagalli M., Boggio P., Hallett M., Zago S., Priori A. Cerebellum and processing of negative facial emotions: Cerebellar transcranial DC stimulation specifically enhances the emotional recognition of facial anger and sadness // Cogn. Emot. 2012. V. 26. P. 786–799.
- [8] Hillerich R. L. Eye-hand dominance and reading achievement // American Educational Research Journal. 1964. V. 1. P. 121-126.

[9] Orton S.T. Word-blindness in school children // Arch Neurology and psychiatry. 1925. V.14. P.581.

[10] Nikolaeva E.I., Oteva E.A., Maslennikov A.B., Nikolaeva A.A., Leutin V.P., Osipova L.P. Relationships between left hemisphere predominance and disturbances of lipid metabolism in different ethnic groups //International Journal of Cardiology. 1995. T. 52. № 3. C. 207-211.



**Слотина Татьяна Викторовна**

*Российский государственный педагогический университет*

*имени А. И. Герцена,*

*Санкт-Петербург*

***vladislava-97@mail.ru***

**Комарова Александра Владимировна**

*Российский государственный педагогический университет*

*имени А. И. Герцена,*

*Санкт-Петербург*

***alex\_komarova@mail.ru***

## **ВИДЫ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И СПЕЦИФИКА ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВУЗА**

**Аннотация:** статья посвящена изучению использования интерактивных технологий в педагогическом вузе. Предложена классификация видов интерактивных технологий. Раскрывается специфика отдельных видов технологий, их применимость в зависимости от целей, стоящих перед преподавателем. Анализируется эффективность использования коллективного творческого дела, как технологии, обладающей максимальными возможностями, учитывая особенности ее организации и проведения. Представлены объективные и субъективные ограничения в использовании интерактивных технологий.

**Ключевые слова:** взаимообучение, интерактивные технологии, коллективная творческая деятельность, педагоги, совместная деятельность.

Современное высшее образование, ориентированное на компетентностный подход (развитие универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций) предполагает использование соответствующих педагогических технологий.

Поскольку именно применение интерактивных технологий способствует достижению целей, определенных Федеральными образовательными стандартами, нам представляется важным провести анализ их возможностей использования при подготовке будущих педагогов и педагогов-психологов.

Проблема использования интерактивных технологий при обучении взрослых интересует сегодня и ученых и практиков, о чем свидетельствует большое количество публикаций по данной теме (В.В. Архипова, Н.А. Багрова, Б.Ц. Бадмаев, Н.В. Бордовская, Л.Н. Вавилова, А.А. Вербицкий, Б.С. Гершунский, В.В. Гузеев, В.В. Давыдов, В. П. Зайцева, И.А. Зимняя, И.П. Иванов, Т.Н. Кашанин, М.В. Кларин, М.В. Коротков, Л.Н. Куликова, А.С. Макаренко, Ю.Г. Одегов, Т.С. Панина, А.П. Панфилова и др).

Преимущества использования интерактивных технологий на наш взгляд определяются эффективностью реализации образовательного процесса по четырем направлениям: информационно-содержательному, личностно-ориентированному, социально-психологическому и методическому.

В частности, интерактивные технологии позволяют студентам эффективнее усваивать учебный материал; дают толчок к развитию многих личностных качеств (ответственность, самостоятельность, принципиальность, терпимость, толерантность, инициативность); учат взаимодействовать между собой; обеспечивают опыт участия в развитии коллектива и глубокой рефлексивной работы; помогают в накоплении собственного арсенала методических педагогических средств.

При обучении будущих педагогов и педагогов-психологов важным является и выбор видов интерактивных технологий, которые для этих направлений позволяют эффективнее решать задачи их профессионального развития. Так Н.В. Бордовская предлагает преподавателям высшей школы при выборе педагогической технологии оценить ее возможности в создании гуманитарной вузовской образовательной среды, включающей в себя учебную, информационную среду, среду социально-культурного взаимодействия, среду

личностного саморазвития студента и преподавателя, профессионально-корпоративную среду (Бордовская, 2007).

Проведенный анализ систематизации интерактивных технологий показал, что их выделяют по реализуемой в образовательном процессе коммуникативной функции, (дискуссионные, игровые, тренинговые технологии); по степени имитации профессиональной деятельности (имитационные и неимитационные); по мере реальности процессов, моделируемых при обучении (игровые, неигровые) и др.

Мы предлагаем учитывать функциональные возможности интерактивных технологий при решении образовательных, развивающих и воспитательных задач. Таким образом, получилось 4 группы: поисково-творческие, наглядно-иллюстративные, информационно-просветительские и командно-игровые технологии.

1. В группу поисково-творческих технологий, которые в своей основе предполагают несколько стратегий, подходов к решению, можно отнести кейс-метод, проектный метод и др. Данные методы обучения в первую очередь направлены на формирование творческой деятельности, развитие поисковой активности, ответственности и самостоятельности будущих учителей и психологов в принятии решений.

2. В группу наглядно-иллюстративных технологий можно отнести метод коллажирования и другие формы арт-терапии, создание стенгазет, презентаций, использование визуализаций. Эти формы предполагают и глубокое личностное включение каждого обучающегося и полное погружение в групповую работу на этапе анализа и рефлексии. Особенностью этих технологий является подключение бессознательных ресурсов психики.

3. К информационно – просветительской группе можно отнести интерактивные лекции (лекции – конференций, лекции-вдвоем, видео-лекции, лекции с запланированными ошибками (лекции-провокации), лекции-визуализаций, лекции-диалогов, лекции с разбором микроситуаций и т.д) и

метод взаимообучения, включающий в себя работу с карточками, студенческие мини лекции и т.п.

Интерактивные лекции в условиях современного вуза являются бесспорной необходимостью при обучении, развитии и воспитании студентов. Они активизируют познавательную деятельность аудитории, помогают выстраивать диалоговые отношения и в системе преподаватель – студент, и в системах студент-студент, студент-группа.

Взаимообучение может быть названо одним из самых эффективных и надежных способов увеличения объема запоминаемого материала.

4. Группу командно - игровые технологий составляет игры (деловые, имитационные, ролевые, командообразующие), метод тренинга, коллективные творческие дела и др.

Преимущество таких видов интерактивных технологий заключается в том, что в играх осуществляется «ситуативно не стимулированная деятельность, то есть «вынужденная» потребность обучаемых к познавательной активности и самостоятельности» (Панфилова, 2003).

Сегодня большинством преподавателей признается успешность применения тренинговой формы занятий. При этом чаще используются отдельные элементы и упражнения тренинга, имеющие конкретную узконаправленную цель. Важно подчеркнуть, что данная форма может быть полезна с точки зрения получения обратной связи преподавателю о качестве содержания и форм преподаваемой дисциплины.

Теоретический анализ возможностей каждого из видов интерактивных технологий, опыт их педагогической реализации и личного участия в качестве обучающихся позволил прийти к выводу об особой эффективности технологии коллективной творческой деятельности, автором которой является академик И.П. Иванов.

Основной единицей этой технологии является коллективное творческое дело (КТД), которая обеспечивает активную и созидательную позицию всех его

участников на каждом из этапов подготовки, организации, проведения и анализа результатов (Ситников В. Л., 2011).

Взаимодействие, организованное в КТД через малые группы, порождает активность и включенность всех участников большой группы; способствует разделению видов деятельности адекватно индивидуальным возможностям, опыту и способностям; стимулирует принятие ответственности каждым за общий результат; создает атмосферу комфортности и безопасности, снимает психологические барьеры, повышается самооценка каждого участника.

Общей целью включения КТД в образовательный процесс является содействие в развитии заботы студентов друг о друге, о своей группе, о других людях. Также, на наш взгляд не менее важными целями выступают: педагогические и методические: а именно – научить будущих педагогов проведению КТД; получить опыт непосредственного участия в разных ролях и ситуациях; рассмотреть ту или иную тему дисциплины со стороны творческой организации процесса; социально-психологическая: – объединение коллектива, опыт работы в микро и макрогруппе; индивидуально-личностная – развитие ответственности, самостоятельности.

В исследовании О.Б. Кононовой и В.Л. Ситникова было доказано, что участники коллективной творческой организаторской деятельности разных возрастов, в частности делая особый акцент на роль создаваемой психологической атмосферы, подчеркивают существенное ее влияние на развитие их личности и используют ее в своей дальнейшей работе (Кононова, 2014)

Несмотря на очевидные преимущества использования интерактивных технологий в работе со студентами, мы согласны с точкой зрения Паниной Т.С., Вавиловой Л.Н. (Панина Т.С., 2007) о наличии ограничений в их использовании.

К субъективным факторам, препятствующим внедрению интерактивных технологий, можно отнести неготовность с одной стороны студентов, с другой преподавателей к внедрению новых нестандартных форм обучения. Также

сложности могут быть связаны с индивидуальными особенностями конкретной учебной группы.

В целом субъективные факторы это: имеющиеся стереотипы традиционных форм получения и передачи знаний, навыков и умений, коммуникативные стереотипы, индивидуальные стили деятельности, характер взаимоотношений с людьми, ранее полученный негативный опыт участия, переживаний и др. не всегда способствует проведению таких творчески - активных педагогических технологий.

В качестве объективных факторов, тормозящих применение интерактивных технологий, мы выделяем: во-первых, не соответствие технических возможностей вузов (отсутствие проекторов, видеокамер, интерактивных досок и т.д.); во-вторых, нормативные и временные рамки традиционного обучения, которые затрудняют протекание творческих процессов, лежащих в основе большинства интерактивных технологий.

Подводя итоги, хочется отметить, что в целом, применение интерактивных технологий в современном педагогическом вузе позволяет эффективно реализовать образовательный процесс по четырем направлениям: информационно-содержательному, личностно-ориентированному, социально-психологическому и методическому. Нам представляется важной систематизация интерактивных технологий по их функциональным возможностям в образовательном процессе. Самой эффективной технологией считаем включение студентов в коллективную творческую деятельность. Существуют субъективные и объективные ограничения в использовании интерактивных технологий. Вместе с тем, бесспорные преимущества использования интерактивных технологий позволяют констатировать их актуальность, практичность и перспективность в условиях современного вуза.

### Литература

[1] Бордовская Н.В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования. - Санкт-Петербург: ООО "Книжный дом", 2007. - 408 с.

[2] Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала. - Санкт-Петербург: ИВЭСЭП "Знание", 2003. - 536 с.

[3] Ситников В.Л., Комарова А.В., Слотина Т.В. Практикум по психологии командообразования. - Санкт-Петербург: ПГУПС, 2011. - 189 с.

[4] Кононова О.Б. Образ человека и смысложизненная ориентация старшеклассников, включенных в коллективную творческую деятельность. // Российский гуманитарный журнал. 2014. №3 Т. 3. - стр. 166-178.

[5] Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Интерактивное обучение // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2007. Т. 6 (48). - стр. 32-41.

*Осиева Юлия Геннадьевна*

*Российский педагогический университет*

*им. А. И. Герцена,*

*г. Санкт-Петербург*

*ossieva@yandex.ru*

*Жеребная Ирина Анатольевна*

*ГБОУ СОШ №164,*

*г. Санкт-Петербург*

## **СОТРУДНИЧЕСТВО С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА**

**Аннотация:** развитие социального партнерства является одним из наиболее эффективных и перспективных направлений в совершенствовании системы образования. Социальное партнерство направлено на решение социальных проблем и строится на принципах равноправия, ответственности и взаимной выгоды. Сотрудничество с родителями, как наиболее распространенный вид социального партнерства, способствует социализации учащихся и формированию открытой образовательной среды.

**Ключевые слова:** социальное партнерство, принципы социального партнерства, социализация, сотрудничество.

*Ossieva J.*

*Jerebnaja I.*

## **COOPERATION WITH PARENTS IN THE CONTEXT OF SOCIAL PARTNERSHIP**



This article discusses the principles of cooperation with parents: equality, responsibility, mutual benefit. Social partnership with parents contributes to the development of the school as an open educational environment.

**Key words:** social partnership, cooperation with parents, principles of social partnership, socialization.

Современное общество потребления пытается всецело переложить ответственность за воспитание и обучение подрастающего поколения на школу. Однако стало уже очевидным, что для одной школы – это непосильное бремя и образовательным учреждениям необходимо разделить эту ответственность с другими общественными организациями. Поэтому в последнее десятилетие и стала актуальной идея социального партнерства в образовании.

Хотя в образовании современных индустриальных стран социальное партнерство успешно реализуется, в российской системе образования установление взаимосвязей образовательного учреждения с основными сферами социума (экономикой, культурой, социальными институтами) встречает целый ряд препятствий. Главным из них является финансовая незаинтересованность в партнерстве со школой, так как в России не предусмотрено снижения налогов предприятиям и организациям, поддерживающим образовательные учреждения, нет профинансированных государством программ сотрудничества [1, 2]. Поэтому в настоящее время социальное партнерство в образовании чаще всего осуществляется на уровне взаимодействия с местными (чаще всего бюджетными организациями) и сотрудничества с родителями.

В отличие от социального партнерства в сфере труда, социальное партнерство в образовании не является жестко регламентированным, а, следовательно, предоставляет широкие возможности для реализации различных видов партнерства. Законодательной базой для установления социального партнерства является Конституция РФ, Закон «Об образовании», ФГОС.

Социальное партнерство строится на принципах равноправия, ответственности и взаимной выгоды и направлено прежде всего на решение социальных проблем, значимых для всех социальных партнеров. Это социализация учащихся, сохранение и укрепление здоровья, привлечение детей и подростков к спорту, пропаганда здорового образа жизни, развитие творческих способностей, профориентация учащихся [3].

Выстраивая модель социального партнерства, образовательному учреждению следует изучить ресурсы, которыми располагает учреждение, и установить круг потенциальных социальных партнеров. Чтобы партнерство было эффективным, нужно найти общие цели, интересы, мотивы, которые послужат основой практических совместных действий сторон.

Партнерские отношения с родителями учащихся в воспитательной работе являются одним из основных принципов построения новой модели взаимодействия семьи и школы [4]. Сотрудничество с родителями способствует социализации учащихся и формированию открытой образовательной среды. Так же оно способствует формированию позитивного восприятия школы и преодолению потребительского отношения к образованию. Включая родителей в общественную жизнь школы, мы предоставляем им возможность участвовать в образовательном маршруте ребенка, так как без помощи семьи педагоги не могут обеспечить качественное образование.

Цель партнерских отношений с родителями состоит в создании благоприятных условий для личностного развития детей, в эффективной организации внешкольной работы с детьми. Партнерские отношения с родителями учащихся позволяют реализовать различные формы взаимодействия – как традиционные, так и новые [5, 6].

Опыт реализации социального партнерства с родителями учащихся ГБОУ СОШ №164 Красногвардейского района г. Санкт-Петербурга включает как традиционные, так и инновационные формы взаимодействия с родителями. Сотрудничество осуществляется в двух направлениях: информационном и проективном. Информационное направление включает, например, проведение

регулярных конференций для родителей. Здесь с докладами выступают представители администрации школы, социальные педагоги, школьные психологи. Они рассказывают об учебно-воспитательном процессе в школе, проводят просветительские беседы о семейном воспитании. На таких конференциях родители могут обсудить все стороны школьной жизни, поделиться опытом, задать вопросы специалистам.

Проективное направление предполагает участие родителей в совместных воспитательных мероприятиях, проектах, мастер-классах. Так, большой интерес у детей, родителей и педагогов вызвали фотовыставка учащихся «Папа может все, что угодно...», посвященная Дню защитника Отечества 23 февраля (на фотографиях папы занимались домашним хозяйством, приготовлением пищи); праздник «Масленица широкая» (включившем все элементы традиционного праздника: хороводы, песни, угощение блинами и т.д.); мастер-классы по рукоделию, проведенные родителями в рамках проекта «Сотворю себе осень». В таких неформальных мероприятиях школа не только получает ощутимую помощь родителей, но и устанавливает тесную взаимосвязь между всеми участниками воспитательного процесса.

Такое сотрудничество благоприятно влияет на формирование у родителей правильных представлений о своей роли в воспитании ребенка, понимание необходимости участия в учебно-воспитательном процессе, на совершенствование педагогической культуры родителей, развивает доверительные отношения между педагогами, родителями и детьми.

Сотрудничество с родителями, как наиболее распространенный вид социального партнерства, способствует решению целого комплекса социально-педагогических задач и формированию открытой образовательной среды.

### Литература

- [1] Осипов А.М., Карстанье П. Социальное партнерство в образовании: ориентиры научного анализа //Образование и общество, 2008. – С.108-115.
- [2] Киселев В.Н. Российская модель социального партнерства (теоретико-концептуальный аспект). - М.: Атисо, 2008. – 259 с.
- [3] Марьин А. Социальное партнерство в образовании. URL: [http:// www.proza.ru](http://www.proza.ru)

Дата обращения: 15.03.2019.

[4] Котова С.А. Смена парадигмы во взаимодействии школы и семьи в новой школе// Герценовские чтения: Начальное образование. Т.3. Вып.2. Реализация стандартов в начальном образовании. - СПб.: изд-во ВВМ, 2012 - С.18-24.

[5] Галина А.И., Головнева Н.А. Формы и методы взаимодействия учителя с родителями младших школьников //Мат-лы VII междунар. студенческой н/пр. конф. «Студенческий научный форум – 2015» - М., 2015. – С.11-12.

[6] Сергеева В.П. Классный руководитель в современной школе. Уч.-мет. пособие. - М.: ЦГЛ, 2001. – 217с.

*Токарева Марина Александровна*

*Алтайский государственный педагогический университет,*

*г. Барнаул*

*mtokarewa@mail.ru*

## **ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация:** в современных условиях перед образованием обозначена задача перехода на качественно новый этап - к внедрению инновационных технологий, обеспечивающих развитие инициативности, активности, творчества будущих педагогов. Успешность достижения этой цели обеспечивается организацией учебных дисциплин в педагогическом вузе, ориентированных на обеспечение инновационного содержания экологического воспитания детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** экологическое воспитание, будущий педагог, инновация, интерактивные методы обучения.

В современных условиях перед образованием стоит задача перехода на качественно новый этап - к педагогическим инновациям, ориентированным на развитие активности, креативности, инициативности профессионального мышления обучаемых. Инновации рассматриваются как нововведения, направленные на изменение существующей практики. Инновационная направленность педагогической деятельности проявляется во включенности педагога в процесс создания, освоения и использования педагогических технологий в практике обучения и воспитания, создание в учреждениях образования инновационно-образовательной среды [5, с.54].

Поэтому главными характеристиками выпускника педагогического ВУЗа являются его компетентность и мобильность. В этой связи акценты при изучении учебных дисциплин переносятся на сам процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого студента. Успешность достижения этой цели определяется не только от того, каково содержание курса в процессе обучения, но и от того, как оно усваивается.

Мы предположили, что обеспечению оптимального уровня сформированности у студентов умений, навыков, ценностей по профилю «Дошкольное образование» будет способствовать такая организация образовательного процесса, которая предполагает максимальную включенность их в постановку и решение учебных и теоретических задач, связанных с использованием современных инновационных технологий экологического воспитания детей дошкольного возраста.

В процессе преподавания учебной дисциплины «Технологии экологического воспитания» нами были использованы следующие инновационные технологии: мультимедиа технологии, метод проектов, лэпбук.

Интерактивные методы обучения приобретают специфические черты, отличающие процесс знаний от традиционных занятий.

Во-первых, из позиции пассивного слушателя, которому иногда предоставляется возможность вербализировать свои знания, слушатели становятся в активную позицию. Особенностью всех знаний, которые получают студенты на таких занятиях, является то, что они приобретаются не в виде уже готовой системы от преподавателя, а в процессе собственной активности.

Во-вторых, изменяются отношения между субъектами учебного процесса. Взаимодействие между преподавателем и студентами начинают выстраиваться на основе паритетности. Паритетные взаимоотношения предполагают принятие педагогом активной позиции студента, признание за ним права на самостоятельность мыслей, высказывание мнений, отказ от убеждения, что существует единственно правильное мнение, и оно принадлежит педагогу. В

итоге каждый участник образовательного процесса создает условия для своего развития.

В-третьих, создается наиболее благоприятная атмосфера на занятиях. Благодаря интерактивным методам целенаправленно создается комплекс внешних условий, содействующих удовлетворению, радости, проявлению спектра положительных эмоций у всех участников учебного процесса.

На этапе реализации инновационных технологий экологического воспитания детей дошкольного возраста готовность специалистов в области дошкольного образования к профессиональному труду определяется следующими общими требованиями: умение работать в группе, способность к сотрудничеству и самообучению, наличие навыков по поиску и обработке информации, сформированности умений постановки проблемы, разработки этапов решения возникающих задач, способность осваивать, разрабатывать и внедрять инновации, постоянно, в течение всей жизни повышать собственный образовательный и профессиональный уровни.

Создаваемая на занятиях ситуация успеха позволяет повысить мотивацию у студентов, обеспечивает более высокий уровень усвоения материала и повышению уровня удовлетворенности от участия во взаимодействии.

Эффективность использования интерактивных методов студенты оценивают на занятиях в процессе образовательной деятельности, что является стимулом для их использования в работе с детьми дошкольного возраста. Охарактеризуем более подробно актуально используемые нами интерактивные технологии.

Использование мультимедиа технологии в процессе ознакомления детей дошкольного возраста с природой, их экологического образования актуально в ряду других наглядных методов: наблюдение, рассматривание картин, иллюстраций, ТСО. Мультимедиа проектор и интерактивная доска-это реалии современной дошкольной организации.

Можно выделить достоинства мультимедиа технологии. Во-первых, виды мультимедиа-презентаций: звуковые материалы (записи голосов птиц,

млекопитающих, шум леса, прибоя, дождя, ветра и т. д.); экранные материалы (слайд-шоу, посвященные определенной теме, основное назначение которых – иллюстрировать рассказ, объяснение педагога); экранно-звуковые материалы, отличающиеся динамичностью в подаче и звуковым оформлением. Во-вторых, возможные варианты использования мультимедиа-презентаций в процессе разных видов детской деятельности: на занятиях, во время чтения художественной литературы, экологических сказок, мультимедийных экскурсий, в игровой и досуговой деятельности (викторины, вечер загадок, забавы и т. д.) [2, с.42].

С этой целью студентам предлагается подготовить мультимедиа презентации по темам семинарских занятий. Эти задания направлены на стимулирование у студентов самостоятельного поиска наглядного и информационного материала, создание условий для осознанного и мотивированного выбора образовательных приоритетов.

Метод проектов на современном этапе широко используется в практике работы учреждений дошкольного образования. В рамках теоретической подготовки студенты изучают историю, методику, виды, значение, образцы данного метода. На кафедре дошкольного и дополнительного образования метод проектов реализуется в рамках образовательной программы дошкольного образования, а также во внеучебной деятельности по дополнительному экологическому образованию детей дошкольного возраста.

Опыт практики свидетельствует, что метод проектов является проявлением деятельностного подхода к экологическому образованию. Практико-ориентированная проектная деятельность не только мотивирует студентов к углубленному изучению дисциплины «Технологии экологического воспитания», но и прививает конкретные практические навыки по экологизации предметно-развивающей среды, анализу практики работы учреждений дошкольного образования и в сфере экологического образования.

Следует отметить, что при создании экологической среды ДОУ творческая деятельность является важной чертой личности будущего педагога.



Важная задача, связанная с поддержанием творческого начала студентов, заключается в поиске форм, в которых можно осуществить такую поддержку. В ходе творческой проектной деятельности создается новый творческий продукт, включающий такие его виды, как фотоконкурсы, конкурсы поделок, конкурс экологического плаката.

Особо следует отметить эффективность технологии экологического воспитания-лэпбук. Лэпбук – сравнительно новое средство обучения. Он представляет собой папку или другую прочную картонную основу, на которую наклеены маленькие книжки (миникнижки — простые и фигурные, в виде кармашков, гармошек, стрелочек и т. д.), в которых организован и представлен материал о конкретных предметах, явлениях природы.

Студенты изучают биологию рыб, птиц, насекомых и т. д. Однако они сталкиваются с трудностью определения конкретной информации о бабочках, воробье, карасе и т. д. которую они должны донести до детей дошкольного возраста.

В этой связи использование материалов лэпбука – это особая форма организации образовательного процесса, предполагающая сбор, отбор, представление информации о предметах и явлениях природы.

Однако в работе со студентами мы пытаемся донести мысль, что при кажущемся богатстве инновационных технологий, методов, средств – главная роль в экологическом воспитании детей принадлежит педагогу. Только педагог со всей присущей ему эмоциональностью может открыть перед детьми окружающий мир природы, развить в детях чувство его эстетического восприятия, бережного отношения к ней.

### Литература

- [1] Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии, – М, 1999. –192 с.
- [2] Николаева, С.Н. Воспитание экологической культуры в дошкольном детстве: Методика работы с детьми подготовительной группы детского сада: Пособие для воспитателя дошкольного образовательного учреждения. – М.: Просвещение, 2002. – 144 с.
- [3] Новикова, Е.В. Лэпбук как средство обучения детей дошкольного возраста в условиях ФГОС / Е. В. Новикова //Молодой ученый -2018. -№11 (197). - С. 182-185.

[4] Нурисламова, А. Д., Давыдова Н. С., Тазова Ю. С. Лэпбук в работе педагогов дошкольного образования // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). - Самара: Асгард, 2016. - С. 89-91.

[5] Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии, М, Народное образование, 1998. – 256 с.

*Климова Светлана Анатольевна,*

*Чичиланова Юлия Анатольевна*

*Пензенский Государственный Университет,*

*г. Пенза*

*julija58@inbox.ru*

*ada62@yandex.ru*

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ М.М. ЗОЩЕНКО В ДОО**

**Аннотация:** статья посвящена вопросу интеграции речевого развития и формирования математических представлений в процессе работы над детскими рассказами М.М. Зощенко со старшими дошкольниками.

**Ключевые слова:** художественное произведение, интеграция, речевое развитие, математика, анализ, идейное содержание, восприятие, задача.

Важнейшей задачей в организации образовательного процесса в ДОО в настоящее время является интеграция образовательных областей. На наш взгляд её реализация эффективна при работе с текстом художественного произведения.

Правильно подобранный литературный текст даёт возможность эффективно реализовывать элементы интеграции в обучении. Организация такой работы способствует мотивации детей к мыслительной деятельности, выполнению заданий в контексте работы над художественным произведением. Решение математических задач не является дополнением к анализу произведения, оно гармонично вплетается в общую концепцию работы над текстом, способствует лучшему усвоению идейно-тематического содержания.

Рассказы М.М. Зощенко дают прекрасную возможность для речевого и математического развития ребёнка. Например, рассказ «Бабушкин подарок» сюжетно выстроен так, что в небольшом повествовании раскрываются

характеры взрослых и детей. Минька – младший ребёнок, любимчик, умеющий понравиться всем окружающим. Лёля – повзрослевшая девочка, проявляющая дерзкий характер, её поступками руководит зависть и желание получать от взрослых не меньше внимания, чем Минька. Бабушка любит Миньку и всячески это демонстрирует. Она подчёркивает своё разное отношение к детям. «Нелюбовь» к Лёле, вероятно, объясняется тем, что девочка подросла и имеет непростой характер, а, следовательно, нуждается в строгости. Папа объективен, он мудро оценивает поступки своих детей, не идеализируя Миньку и хорошо понимая причины поступков Лёли.

Когда старшие дошкольники познакомятся с текстом рассказа, необходимо организовать его глубокий анализ, ведущий к осознанию идейного содержания. Главными среди вопросов, на наш взгляд, являются следующие:

– Как относилась бабушка к Миньку? А как к Лёле? Как вы думаете почему?

– Обижалась ли Лёля на бабушку? В чём проявлялась её обида?

– Понимал ли Минька, что бабушка несправедлива по отношению к внукам? Почему вы так решили?

– Кого из героев рассказа вы считаете самым справедливым? Почему?

– Какие поступки Миньки, описанные в рассказе, вы считаете хорошими, а какие плохими? Почему?

– Какие черты характера Лёли мешают девочке получать внимание и любовь от окружающих?

– Что хотел сказать нам автор этого произведения, показывая взаимоотношения больших и маленьких героев?

Данный анализ можно гармонично соединить с составлением и решением простых текстовых математических задач, так как в сюжете фигурирует бабушкин подарок – десять монет по 10 копеек.

– Сколько монет Минька получил в подарок от бабушки?

– Сколько стало монет у мальчика после того, как деньги побывали в канаве и взрослые их собрали? Объясните почему? Покажите на схеме.

(Варианты схем могут быть различными. Можно использовать моделирование ситуации с помощью картонных кругов, имитирующих монеты.)

– Сколько монет Минька отдал Лёле? Сколько у него осталось? Покажите на схеме (модели).

– Сколько монет стало у Лёли после того, как она нашла в канаве потерянную монету?

– Поровну ли у детей стало монет? У кого их больше? Как вы думаете, это справедливо?

– Как должен был поступить Минька?

Ответ на последний вопрос не может быть однозначным. Дети объясняют своё мнение, возможно, приводят примеры из жизненного опыта.

В данном случае решение математических задач даёт возможность детям лучше представить происходящие в рассказе события и оценить поведение героев. Воспитательное значение произведения усиливается. Математические задания по тексту могут быть включены в начало, середину или конец анализа, главное, чтобы их выполнение было связано с пониманием детьми идейно-тематического содержания.

В рассказе «Калоши и мороженое» опять же повествуется о проделках Лёли и Миньки. Дети продали тряпичнику найденную старую калошу за 2 копейки и купили на эти деньги мороженое. Им очень хотелось ещё, поэтому на следующий день Лёля взяла новую калошу, стоявшую в прихожей, затем ещё одну вынес Минька, но так как калоши были разных размеров, обещанные хитрым тряпичником деньги дети не получили, а весь их доход составил 3 копейки. Вынесенные из дома калоши принадлежали гостям – дяде Коле и тёте Оле. Когда папа узнал правду, он наказал детей: оставил их без игрушек (продал их тряпичнику) и два года не разрешал есть мороженое.

Чтобы рассказ был понятен современным детям, необходимо объяснить им, что события происходили давно (сто лет назад). Тогда все люди в грязную погоду ходили в калошах (резиновая обувь, которую надевали поверх другой, кожаной или валяной). Обязательно нужно объяснить, кто такой тряпичник, и

провести параллель между его деятельностью и назначением современных пунктов приёма макулатуры, металлолома и т.д. Особое внимание целесообразно обратить на денежный эквивалент того времени, чтобы дети не искали соответствия современным ценам.

Анализ произведения будет предполагать интеграцию образовательных областей.

– Почему детям так хотелось получить деньги?

– Когда Минька и Лёля продали найденную калошу, сделали ли они что-то неправильно? Сколько денег дети получили за старую калошу? Сколько шариков земляничного мороженого они купили? Сколько стоит один шарик мороженого? Почему вы так решили?

– Что придумали ребята на следующий день, чтобы получить деньги на мороженое?

– Сколько денег тряпичник обещал детям за одну новую калошу? Сколько копеек в пятаке? От какого слова образовано слово «пятак»?

– А сколько денег пообещал тряпичник за пару калош? Почему эти деньги не достались детям? Что произошло? Можно ли тряпичника считать нечестным человеком? Почему?

– Сколько денег было у Лёли в тот момент, когда детей позвали домой проститься с гостями?

– Как папа наказал Лёлю и Миньку? Было ли это наказание тяжёлым для детей? Почему? Какой урок дети получили на всю жизнь?

– Чему нас учит автор, написавший этот рассказ?

Как мы видим, глубокий идейный смысл произведения в данном случае воспринимается детьми в единстве с работой по формированию элементарных математических понятий и обучению счёту.

Обратимся к другому произведению М.М. Зощенко «Интересный рассказ», повествующему о том, как перед эвакуацией во время Великой Отечественной войны семья закопала вещи около дома, чтобы они не достались фашистам. Взрослые отмерили тридцать шагов от крыльца дома, а пятилетний

мальчик Коля – десять шагов по направлению к огороду (он умел считать только до десяти).

В конце войны семья вернулась в родной дом. Мама и бабушка легко нашли зарытый в землю сундук, а Коля отсчитал десять шагов, но ничего не нашёл. Мальчику понадобилось время, чтобы определить причину: он понял, что вырос и шаги его стали другой длины. Мальчик отсчитал пять шагов и нашёл коробку.

Простое по восприятию произведение доносит до детей глубокую авторскую мысль: «Арифметика приносит пользу тем людям, которые умеют понимать, что происходит в жизни. А происходит то, что время движется вперёд. Люди растут. Их шаги меняются. И ничто в жизни не остаётся без перемены».

В процессе чтения и анализа рассказа ведётся работа над математическими понятиями: «число», «цифра», «направление», «условная мерка», «длина», «короче», «длиннее», «время».

В анализ текста могут быть включены следующие вопросы:

– Почему Коля и его близкие решили закопать вещи в землю? С какими врагами сражалась наша страна в те годы?

– Почему Коля отсчитал от дома именно десять шагов? Покажите, как он это сделал? Как вы думаете, он запомнил только количество шагов или ещё что-то? Что же нужно было запомнить Коле?

– Очень важно запомнить направление. А как его легче запомнить? (Дети повторяют понятия: «влево», «вправо», «прямо», «вперёд», «назад» – и показывают направление движения от условной точки по указанию педагога.)

– А если до нужного места довольно сложный путь и направление движения меняется, что нужно составить, чтобы не забыть этот путь? (Карту, схему.)

– Через сколько лет семья возвратилась домой? Почему люди смогли вернуться?

– Легко ли бабушка и мама нашли зарытый сундук? А Коля?

– Почему Коле сначала не удалось отыскать свой ящик? Сколько лет было Коле, когда он прятал вещи? А сколько лет было мальчику, когда семья вернулась в родной дом? Сколько лет прошло?

– Как изменилась длина шага Коли? Давайте покажем, используя условную мерку.



– К какому выводу мы пришли? (Один шаг девятилетнего мальчика равен двум шагам пятилетнего. Взрослый человек не растёт, и длина его шагов не изменяется. Если нужно измерить длину, нужна постоянная мерка, величина которой измениться не может.)

– Сундук, зарытый мамой, был дальше или ближе от дома, чем зарытый Колей ящик? Давайте покажем на схеме, где находились зарытые вещи. (На листе бумаги изображается дом, выбирается условная мерка шага, от двери дома отмеряются 30 условных шагов, затем 10 условных шагов. Дети сравнивают расстояния визуально и путём измерения.)

– В чём нас хотел убедить Зощенко, написав «Интересный рассказ»?

– Почему же надо хорошо знать математику? Для чего нужно уметь считать?

Нами разработана серия интегрированных занятий со старшими дошкольниками, построенная на основе знакомства детей с произведениями М. Зощенко, В. Сутеева, Е. Чарушина, Г. Цыферова, А. Прёйсена и др., рассчитанная на год обучения. Она апробирована на базе студенческой лаборатории инновационных технологий «Малыш», которая функционирует на факультете «Педагогика, психологии и социальных наук» Пензенского государственного университета.

Необходимо отметить, что результаты апробации свидетельствуют об эффективности разрабатываемой методической системы. Подводя итоги



экспериментальной работы, мы констатировали повышение уровня внимания при восприятии текста, выделение и запоминание детьми важных деталей сюжета, авторских ремарок. Повысилась осознанность и мотивированность выполнения математических подсчётов, решения простых задач и действий с величинами.

*Ефлова Зинаида Борисовна,  
Косолапова Елизавета Сергеевна  
Петрозаводский государственный университет,  
г. Петрозаводск  
zeflova@onego.ru  
liza.cosolapowa@yandex.ru*

## **ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДИСКУРСЕ ИДЕИ НЕПРЕРЫВНОСТИ**

**Аннотация:** в статье освещены отдельные аспекты становления идеи и предложены определения основных форм непрерывного образования. Обоснована необходимость обеспечения преемственности уровней дошкольного и начального общего образования как важнейшего условия вхождения и включения ребёнка в систему формального непрерывного образования. Представлены результаты анализа практической педагогической деятельности по обеспечению преемственности дошкольного и начального общего образования в дискурсе непрерывности образования.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, преемственность, преемственность дошкольного и начального общего образования.

Вопросы непрерывности и преемственности образования в настоящее время исследуется многими учеными и педагогами-практиками, являются наиболее сложными и, одновременно, востребованными современной теорией и образовательной практикой. Изучение преемственности различных видов и уровней образования обуславливается необходимостью её рассмотрения в дискурсе непрерывности – одной из ведущих идей-вызовов образования XXI века. Актуальность данного подхода усугубляется в разы, когда речь идёт об обеспечении преемственности дошкольного и начального общего образования.

*Из истории становления понятия «непрерывное образование».* В современной педагогической литературе встречаются несколько близких, но не аутентичных, определений непрерывного образования:

Непрерывное образование как образование на протяжении всей жизни (lifelong learning) – охватывает время от рождения до смерти индивида.

Непрерывное образование как образование взрослых – относится только к периодам трудовой и посттрудовой активности личности.

Непрерывное образование как непрерывное профессиональное образование – касается периодов предтрудовой подготовки и трудовой деятельности человека. [4]

Исследования В.В. Арнаутова, А.М. Новикова и других учёных показывают, что в европейских странах идея непрерывного образования в течение всей жизни появилась ещё в 20-е годы XX века.

Непосредственное же формирование концепции непрерывного образования началось в 60-70-е годы XX века, когда идея непрерывного образования была поддержана ЮНЕСКО (1968 г.). Тогда она стала основной идеологической и организационно-практической установкой для многих стран мира.

В нашу страну понятие «непрерывное образование» пришло в середине 80-х годов XX века. Так, в 1986 г. было принято совместное Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по коренному улучшению качества подготовки и использования специалистов с высшим образованием в народном хозяйстве», в котором было сформулировано требование «обеспечить непрерывное, на протяжении всего периода обучения, экономическое образование» [4]. То есть, поначалу, данный термин использовался в контексте подготовки советских рабочих кадров.

Наибольший всплеск популяризации идеи, как пишет А.Г. Асмолов, пришёлся на 1988-1989 года, когда «самые профессиональные лидеры в сфере образования СССР и России, представители последней «советской сборной» управленческого образования обсудили эту проблему всеобъемлюще и

выработали четкую логику ее решения» [1]. В 1989 г. даже была принята Концепция непрерывного образования, правда время её существования оказалось не долгим.

Далее в начале 90-х годов прошлого века принимались акты и законы, в которых декларировалось непрерывное повышение квалификации рабочего, служащего.

В 1997 году была принята Концепция реформирования начального профессионального образования, признававшая, что «начальное профессиональное образование входит в систему непрерывного профессионального образования в Российской Федерации» [4]. Как видим, в России идеи непрерывности образования достаточно долгий срок относились только к периодам трудовой активности человека и подготовки к ней.

Только начиная с 2000-х, формирование системы непрерывного образования в течение всей жизни стало приоритетной целью принимаемых нормативных документов об образовании, федеральных программ развития и т.д. Таким образом, идея непрерывности образования перешла на процесс обучения и воспитания на разных этапах онтогенеза человека.

В данной статье придерживаемся термина «непрерывное образование» как образование на протяжении всей жизни (lifelong learning), так как именно оно предельно раздвигает границы рассматриваемого понятия и позволяет поставить акцент на значении преемственности дошкольного и начального уровней образования [3; 7].

**Формы непрерывного образования.** Современные исследования акцентируют внимание не только на временном аспекте непрерывного образования, но и на разнообразии его форм. К формам непрерывного образования относят формальное, неформальное и информальное образование. Г.М. Нефедова разграничивает данные формы по целенаправленности и таким образом выделяет особенности каждой формы [5].

Формальное образование – целенаправленное образование, в котором цели определены педагогом, но не самими обучающимися. Оно осуществляется

в государственных и частных образовательных учреждениях, имеет чёткую структуру, завершается выдачей документа государственного образца.

Неформальное образование – целенаправленное образование, в котором цели заданы образовательными потребностями самих обучающихся, то есть образование осуществляется по их выбору, имеет добровольный характер. Оно является дополнением формальному образованию и осуществляется в государственных и частных образовательных учреждениях или вне их – в общественных организациях, клубах, кружках и т.д. Неформальное образование может быть, как сертифицировано, так и нет.

Информальное образование – нецеленаправленное, стихийное (спонтанное), непреднамеренное образование. Оно осуществляется на рабочем месте, в кругу семьи или на отдыхе – в повседневной жизни, без процедурных формальностей. Информальное образование не ведет к сертификации.

По мнению Г.М. Нефёдовой, в содержании и в формах образовательной деятельности может реализовываться интеграция формального, неформального и информального образования, при этом принципиально учитывается целенаправленность формального и неформального образования и стихийность, не целенаправленность информального образования [5].

Вопрос интеграции данных форм непрерывного образования и самообразования личности является одним из активно обсуждаемых и изучаемых в настоящее время. Исследователи в этой области сходятся в едином мнении: интегративность придаёт образованию полноценность и целостность [1; 6].

*Детство и непрерывное образование.* Детство – это особый период в жизни каждого человека: в раннем, дошкольном и младшем школьном возрасте закладывается фундамент личности, интенсивно формируются основы мировоззрения, складываются многообразные отношения с окружающим миром.

В аргументации значения и роли детства в образовании на протяжении всей жизни (lifelong learning) у современных учёных имеются разные мнения.

Актуальными, на наш взгляд, являются исследования, изучающие периоды начала/старта вхождения ребёнка в непрерывное образование.

Не так давно появился термин «перинатальная педагогика». П.В. Тюленев – вице-президент Российской народной академии наук (РНАН), президент Академии образования, считает, что образование ребёнка можно начинать уже в перинатальный период. Он разработал свою систему перинатальной педагогики – обучения будущего ребёнка в период беременности и в первые месяцы после рождения [8].

Таким образом, ребёнок получает неформальное образование в семье ещё до рождения и далее – в младенчестве, в раннем детстве... В это время наряду с семейным неформальным образованием появляется первая ступень формального образования – дошкольное образовательное учреждение (детский сад), но не являясь обязательным, оно, на наш взгляд, оставляет приоритет за неформальным семейным образованием.

Согласно Я.А. Коменскому, в первые шесть лет жизни ребёнка происходит становление «главных ветвей» познания. Основы, которые приобретаются в данный период, должны получить дальнейшее развитие на следующем этапе развития – второй ступени формального образования – систематического школьного обучения. В этом и заключается суть непрерывного образования.

Отсюда следует, что первым случаем проверки непрерывного образования на прочность будет успешность или неуспешность перехода ребёнка из детского сада в школу – от доминирующего неформального образования к обязательному формальному образованию, которое становится приоритетным в младшем школьном возрасте.

### ***Преимственность дошкольного и школьного уровней образования.***

Общеизвестно, что переход ребёнка из детского сада в школу – это переломный этап в его жизни. Он совпадает с возрастным кризисом. Как отмечает В.И. Слободчиков, с кризиса 6-7 лет на границе дошкольного и школьного возраста начинается новая ступень – ступень персонализации (от 7 лет до 18

лет). Здесь происходит превращение различных деятельностных структур субъектности ребёнка в содержание его представлений о себе – самооценку, образ «Я» и др. Именно с этого момента человек начинает становиться личностью – точкой сосредоточения различных общностей в социокультурной реальности и обособления от них [6].

Главным условием безболезненного перехода ребёнка с дошкольного уровня образования к школьному является их преемственность.

Проблематика поля «преемственности и непрерывности», по мнению В.И. Слободчикова, с чем можно, как согласиться, так и подвергнуть сомнению, связана со сложнейшей задачей «одновременного сопряжения и десинхронизации двух реальностей: с одной стороны, непрерывности образования, с другой стороны – принципиальной дискретности развития» [6]. По мнению учёного, при переходе ребёнка из детского сада в школу процесс образования не прерывается, а процесс развития находится в стадии кризиса, он прерывается (?).

Обеспечение преемственности дошкольного и начального общего образования становится важнейшим условием преодоления этого разрыва.

Как показывает практический опыт, сделать это удастся с трудом. Ещё раз подчеркнём, что обеспечение преемственности – главное условие достижения непрерывности образования. Преемственность и непрерывность находятся в неразрывной связи между собой, обуславливают друг друга [1; 2; 3; 6; 7].

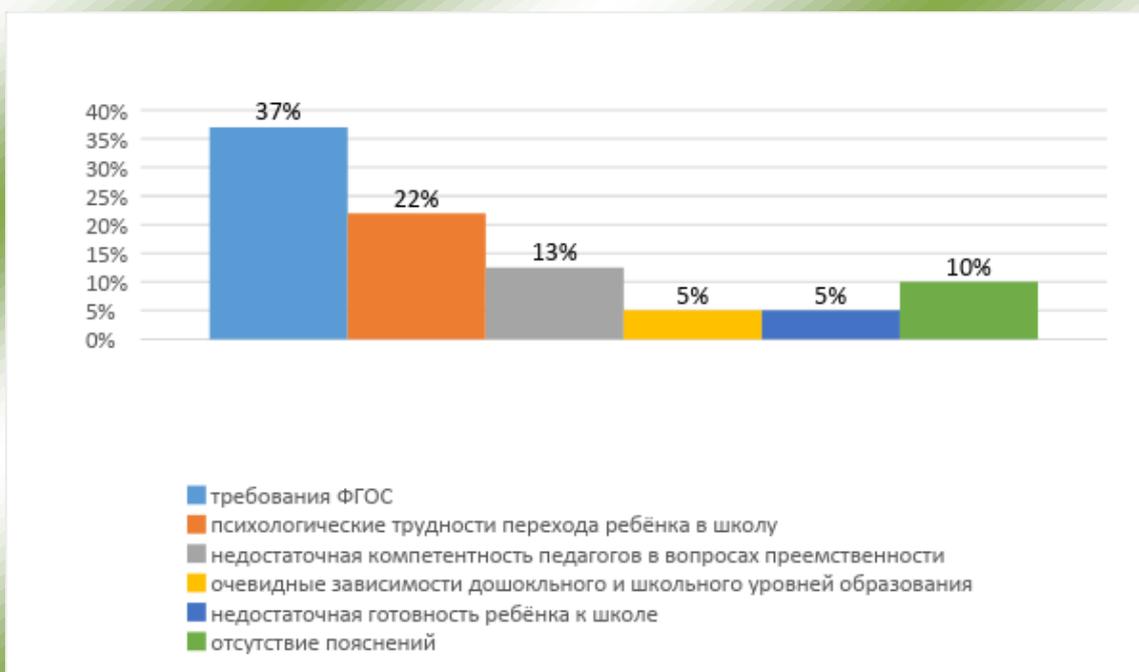
### ***Исследование педагогического опыта***

В ходе изучения проблемы было проведено исследование реализации преемственности дошкольного и начального общего образования в практической деятельности педагогов дошкольного образования и учителей начальных классов – контент-анализ опубликованных педагогических практик.

Проанализировано 40 педагогических практик — статей, в тематике которых, с нашей точки зрения, просматривались вопросы и/или проблемы обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования

(ключевое словосочетание «преемственность дошкольного и начального общего образования»). Материалы представляют опыт педагогов 23 регионов России.

Выявлено, что 92% педагогов относят вопросы преемственности к актуальным проблемам современного образования, но предоставляют различные её обоснования (см. рисунок 1).



*Рис. 1 Обоснование актуальности проблемы преемственности педагогами*

Большая часть педагогов (37%) обосновывает актуальность обеспечения преемственности требованиями стандартов образования, 22% – сложностями переломного этапа в жизни ребёнка.

13% педагогов указывают на то, что современные учителя начальных классов и воспитатели не понимают сути преемственности, например, неоправданно перегружая детей информацией, которую те не смогут применить на практике.

Есть мнения о недостаточной готовности детей к школе как обоснование необходимости в специальной педагогической работе по обеспечению



преемственности: 5% педагогов видят в неготовности ребёнка причину-следствие нарушения преемственности начального и дошкольного образования.

Также в ходе анализа у 67% педагогов были зафиксированы суждения о наличии расхождений в целях и задачах дошкольного образования и начальной ступени общего образования в обеспечении и осуществлении преемственности.

Несмотря на то, что все педагоги определяют проблему преемственности как актуальную, происхождение и содержание её разрывов раскрывают только 9 авторов (22%).

Следующая диаграмма представляет мнения педагогов о причинах нарушения преемственности дошкольного и начального школьного уровней образования данной группы респондентов (см. рисунок 2).



*Рис. 2 Причины нарушения преемственности, выделенные педагогами*

Выявлены пять причин, корнящихся в недостаточности или отсутствии:

- игровой деятельности, как ведущей деятельности дошкольников, в процессе подготовки ребёнка к школе (15%);
- валидной и надёжной диагностики готовности ребёнка к систематическому обучению в школе (10%);

- необходимых условий для реализации преемственности в образовательных организациях (5%);
- компетентности педагогов, как дошкольного, так и начального общего образования в вопросах преемственности (5%);
- совместной деятельности дошкольного образовательного учреждения и начальной школы в обеспечении преемственности, а также её формальный характер (5%).

Таким образом, анализ опыта практической педагогической деятельности по обеспечению преемственности дошкольного и начального общего уровней образования показал, что все педагоги обозначают её актуальность. Это очевидно, поскольку выборка изначально осуществлялась по материалам презентуемых, т.е. успешных, по мнению авторов, педагогических практик.

Однако настораживает, что большинство педагогов, даже из тех, кто ориентирован на целенаправленную работу по обеспечению преемственности – обосновывают эту деятельность декларативными требованиями стандартов. Беспокоят преобладание у респондентов внешнего локуса контроля над внутренним, проявления формализма, определённое игнорирование закономерностей дошкольного детства. Результаты показывают, что даже лучшие из профессионалов ещё недостаточно осознают роль преемственности данных уровней образования как важнейшего условия вхождения и включения ребёнка в систему формального непрерывного образования, как ведущего фактора-условия непрерывности образования «через всю жизнь».

### Литература

[1] Асмолов, А. Г. Непрерывное образование: риски и ценности России в условиях неопределенности / А.Г. Асмолов // Федеральный справочник. Образование в России. — 2016. — № 11. — С. 19–21.

[2] Глебова, Г.Ф. Преемственность дошкольного, начального и среднего (полного) образования: проблемы и опыт проектирования [Электронный ресурс] / Г.Ф. Глебова // Непрерывное образование: XXI век. Научный электронный журнал. Выпуск 3 (15), 2016. — URL: <http://lll21.petsu.ru/journal/article.php?id=3204>

[3] Ефлова, З.Б., Косолапова, Е.С. Условия обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования в стандартах образования и в педагогической практике [Электронный ресурс] / З.Б. Ефлова, Е.С. Косолапова // Непрерывное образование:

XXI век. Научный электронный журнал. Выпуск 3 (23), 2018. — URL: [https://lll21.petrso.ru/journal/content\\_list.php?id=57228](https://lll21.petrso.ru/journal/content_list.php?id=57228)

[4] Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты / Науч. рук. А.Е. Карпухина; Сер. «Мониторинг. Образование. Кадры». — Москва: МАКС Пресс, 2006. — 340 с.

[5] Нефедова, Г.М. Специфика интеграции формального, неформального и информального образования / Г.М. Нефедова // Научно-педагогическое обозрение. — 2017. — № 3 (17). — С. 127–131.

[6] Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах [Электронный ресурс]: учеб. пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — Москва: Изд-во ПСТГУ, 2013. — 432 с.

[7] Тимошенко, Л.В. Условия организации педагогического процесса в комплексе «Школа-детский сад»: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. — Омск, 1997. — 202 с. — URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/uslovija-organizacii-pedagogicheskogo-processa-v-komplekse-shkola-detskij-sad.html>

[8] Тюленев, П.В. Пренатальная и перинатальная педагогика МИР детей [Электронный ресурс] / П.В. Тюленев. — Электрон. ст. — 2014. — URL: <https://www.proza.ru/2014/10/26/255>. — (16.03.2019).

**Современное детство в пространстве науки и образовательной практики.** Коллективная монография по материалам Международной научно-практической конференции и Форума молодых ученых, посвященных 100-летию института детства Герценовского университета, Санкт-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена, 24-26 апреля 2019 / Отв. ред. Е.И. Николаева. – СПб: РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. – 874 с.

ISBN 978-5-8064-2600-1

*Materials are published in the author's edition.*