

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



18
2020
ЧАСТЬ VII

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 18 (308) / 2020

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук (Узбекистан)
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшода Намозовна, кандидат архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, кандидат педагогических наук, декан (Узбекистан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен *Алан Тьюринг* (персонаж фильма «Игра в имитацию», роль которого сыграл актер Бенедикт Камбербэтч), английский математик, логик, криптограф, оказавший существенное влияние на развитие информатики.

«Игра в имитацию» (англ. *The Imitation Game*) — историческая драма о криптографе военного времени Алане Тьюринге, который взломал код немецкой шифровальной машины «Энигма» во время Второй мировой войны и позже был привлечен к уголовной ответственности по обвинениям в совершении «грубой непристойности» в соответствии с «поправкой Лабушера». Это первая англоязычная работа норвежского режиссера Мортена Тильдума по сценарию Грэма Мура, основанная на биографической книге «Алан Тьюринг: Энигма» Эндрю Ходжеса.

Несколько интересных фактов о создании фильма:

— Машина для дешифровки «Энигмы», показанная в фильме, была сделана по копии оригинальной машины, построенной Тьюрингом и ныне расположенной в музее в Блетчли-Парк. Художник-постановщик Мария Джуркович, однако, призналась, что эта машина специально была сделана больших размеров, чем на самом деле, и с более открытыми внутренними механизмами, чтобы она эффективнее смотрелась в фильме.

— К выходу фильма в США газета *The New York Times* напечатала оригинальный кроссворд, который *The Daily Telegraph* использовала в 1942 году для набора дешифровщиков для работы в Блетчли-Парк в период Второй мировой войны. Решившие этот кроссворд могли отправить в редакцию газеты свои результаты, чтобы получить шанс выиграть поездку в Лондон на двоих и экскурсию по знаменитому особняку Блетчли-Парк.

— Алекс Лоутер, который сыграл молодого Тьюринга, и Бенедикт Камбербэтч — оба носили в фильме зубные протезы, которые являлись точной копией оригинальных вставных зубов Алана Тьюринга.

— В фильме Алан Тьюринг бежит в различных сценах, однако при этом не упоминается, что он действительно активно занимался бегом, выступал на соревнованиях и показывал результаты мирового уровня.

— Журнал *Time* поместил Бенедикта Камбербэтча с его ролью Алана Тьюринга на первое место в списке «Лучшая актерская игра» за 2014 год.

— С персонажа Марка Стронга, Стюарта Мензиса, был списан босс Джеймса Бонда — «М».

— Грэм Мур хотел написать сценарий к фильму об Алане Тьюринге с 14 лет, когда он стал помешанным на информатике.

— Первоначально на главную роль в фильме рассматривали кандидатуру Леонардо ДиКаприо, а к разработке проекта привлекались различные режиссеры, в том числе Рон Ховард и Дж. Блэйксон.

— Костюм с синей полоской, который носит Марк Стронг на протяжении всего фильма, является подлинным костюмом из 1940-х. Он был выбран специально, чтобы выделить его персонаж среди подчиненных и придать ему вид босса мафии.

— 10 ноября 2014 года воссозданная кинематографистами электронно-механическая машина для расшифровки кода «Энигмы» была отправлена на выставку в Блетчли-Парк в Великобритании. Также на этой выставке представлена одежда, которую носили актеры, и использованный при создании фильма реквизит.

— Племянница Тьюринга, Ина Пейн, согласилась с тем, что Бенедикт Камбербэтч очень хорошо подошел на роль Алана Тьюринга, но при этом была не согласна с выбором Киры Найтли на роль Джоан Кларк, заявив, что реальная Джоан была «довольно простой».

— Настоящее название электронно-механической машины для расшифровки кода «Энигмы» — *Bombe*.

— Кое-кто утверждает, что Бенедикт Камбербэтч и Алан Тьюринг на самом деле являются дальними родственниками. Однако сам актер никак эти слухи не подтверждает: «Если углубиться в прошлое, то окажется, что Англия — маленькая деревня, в которой все друг друга знают. Могу только сказать, что таким родством я бы гордился».

— Картина была удостоена крайне высоких оценок мировой кинопрессой. Национальный совет кинокритиков США и Американский институт киноискусства включили «Игру в имитацию» в топ-10 фильмов 2014 года, а сценарист Грэм Мур стал лауреатом премии «Оскар» в номинации «Лучший адаптированный сценарий».

Екатерина Осянина,
ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Abdulleva N. S.

The role of teaching technologies in the development of speech and written speech in the English language 467

Архипова Л. В.

Психология управления детским музыкальным коллективом 468

Бейсембаева С. Т., Кабылжанова Б. К.

Об использовании короткометражных фильмов в обучении иностранным языкам 470

Белокопытова С. В., Иванов Ю. В.

Специфика социального престижа специалиста по адаптивной физической культуре 472

Бермухамбетова А. С.

Формирование элементов учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с учетом требований обновленной системы образования 474

Бойко Е. А., Семеновских Т. В.

Особенности социального развития детей раннего возраста, занимающихся по педагогической системе Марии Монтессори 475

Болгова И. В., Ботвич Т. П., Кузнецова Т. Г.

Играя, учимся математике 478

Бугакова Е. А.

Профилактика нарушений слоговой структуры слов с использованием упражнений и игр ритмической гимнастики 483

Галич Т. Н., Макаримова А. С.

Роль произведений искусства в формировании у детей младшего дошкольного возраста эмоциональной отзывчивости 486

Галкина Н. Н., Стеценко А. И.

Современные подходы в образовании будущих дизайнеров в процессе формирования профессиональных и первичных способностей 487

Damkina Y. A., Masterskikh S. V.

How the modern cartoons influence on the emotional state of preschoolers 489

Дубынина Т. Е., Рыжевич Е. П.

Процесс адаптации к обучению в школе детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития 491

Евдотьева Н. С., Новикова А. Ф., Якубенко Т. М.

Развитие социально-коммуникативной компетенции дошкольников через использование технологии эффективной социализации — утренний сбор в условиях разновозрастной группы сельского дошкольного образовательного учреждения 493

Зарипова Г. Н.

Творческие задания на уроках в начальной школе 496

Зеленецкая Л. П.

Применение информационно-коммуникационных технологий в образовании 498

Игошин Д. А.

Особенности оценивания знаний в школьном образовании Японии 499

Islamova M. S.

Vocational training of students 501

Карпинская Е. Г., Черепова К. Г.

Innovative technologies in education 503

Кривоносова А. А., Столярова И. Н.

Требования к уровню владения диалогической речью в 7-м классе лингвистической гимназии 505

Магдиева С. С., Абдумаджитова Ф. А.

Стратегические приемы развития творческих способностей учащихся и роль художественного мышления в школе 507

Михеева Т. В.

Электронный учебно-методический комплекс как технология сопровождения процесса формирования профессиональных компетенций бакалавров 510

Радченко В. А.

Исследование и развитие образовательно-эмоционального интеллекта, культуры обучающихся в теоретической и практической педагогике как необходимая часть социально-общественного школьно-образовательного пространства 512

Somina E. Teaching English as a foreign language to different age groups in non-bilingual kindergartens 523	Эрназарова Г. О. Применение акмеологического подхода 533
Суворкина Ж. А., Суворкин А. С., Курневский А. С., Дряев М. Р. Геймификация как средство повышения интереса к обучению у учеников..... 526	Яппарова А. Р. Влияние социокультурной среды на содержание сюжетно-ролевых игр детей старшего дошкольного возраста 536
Токоякова Г. В. Развитие внимания младших школьников при изучении окружающего мира методом наблюдения527	
Чернязова А. С., Султанова Т. А. Управление учебной исследовательской деятельностью современных школьников на примере школьных курсов истории и обществознания 529	
Щербакова Е. А., Коршикова Н. М. Изготовление сувенирных кукол к 9 Мая 532	
	КУЛЬТУРОЛОГИЯ
	Кузнецов А. А., Сазонова З. Н. Медиа: определения, функции и основные этапы..... 539
	ФИЛОСОФИЯ
	Макаревич В. Н. Целостность личности как философская проблема 542

ПЕДАГОГИКА

The role of teaching technologies in the development of speech and written speech in the English language

Abdulleva Nigora Shavkatovna, teacher

Ferghana Branch of the Tashkent Medical Academy (Fergana, Uzbekistan)

This article discusses the formation of language learning skills in the process of learning English to improve independent writing skills of students using information technology and the development of their creative abilities.

Key words: technical means, television images, distance learning, individualization, differentiation.

Роль педагогических технологий в развитии речи и письменной речи на английском языке

Абдуллева Нигора Шавкатовна, преподаватель

Ферганский филиал Ташкентской медицинской академии (Узбекистан)

В этой статье обсуждается формирование навыков изучения языка в процессе изучения английского языка для улучшения самостоятельных навыков письма студентов с помощью информационных технологий и развития их творческих способностей.

Ключевые слова: технические средства, телеизображения, дистанционное обучение, индивидуализация, дифференциация.

Reforming the higher education system at the present stage is impossible without the more widely spreading use of computer equipment and information technology, which can be considered technical means of teaching English in higher educational institutions of the country. Today, a university graduate should be an information literate person who knows modern technical technologies well, and also knows how to apply them.

The progress of science and technology could not but touch upon the development of the technological base and the teaching of the English language. Widespread television. The introduction of cable television and the reception of television programs using satellite communications contributed to the massive use of television in the educational process. Thanks to the availability of video equipment, teachers in many countries now have the option of distance learning. In many universities, video libraries have been created and are constantly replenished, the materials of which, along with the printed word, are widely used during self-study hours of student youth for classes. A computer should be considered not only as the most effective tool of human activity in the national economy, but first of all, as an indicator of the culture of mental work of modern man, the main criteria of which are efficiency, the ability to attract

and analyze a huge amount of various information, the ability to determine core tasks and for a short time find the right solutions. Computers help a person free himself from secondary, routine work, raising him to a higher, creative level. A computer should be considered not only as the most effective tool of human activity in the national economy, but first of all, as an indicator of the culture of mental work of modern man, the main criteria of which are efficiency, the ability to attract and analyze a huge amount of various information, the ability to determine core tasks and for a short time find the right solutions. Computers help a person free himself from secondary, routine work, raising him to a higher, creative level.

A computer is able to individualize the learning process, control the work of students, correct their mistakes, adapt educational material depending on the individual characteristics of students, simulate various situations, present the material in dynamics. Learning a language with the help of modern technology has become possible, first of all, due to the formalization of certain linguistic phenomena. However, not every material can be embedded in a computer program, the material can be reproduced in strict accordance with the intent of the compiler. It depends on compliance with the requirements of the algorithmic approach. It is necessary, as experts in computer

science say, that the considered algorithms are constructed correctly from a formal point of view, that they are decidable and in all cases lead to the desired results.

However, not every material can be embedded in a computer program, the material can be reproduced in strict accordance with the intent of the compiler. It depends on compliance with the requirements of the algorithmic approach. It is necessary, as experts in computer science say, that the considered algorithms are constructed correctly from a formal point of view, that they are decidable and in all cases lead to the desired results.

In the formation of spelling and punctuation skills, the computer has established itself as an indispensable tool, capable of controlling the assimilation of educational material in a mass audience, and developing, by repeatedly performing the same tasks and exercises, a certain automatism of using word forms in writing.

A significant part of existing programs is intended for the formation of a certain vocabulary among students, for example, terminological vocabulary. Depending on the stage and task, the process of mastering the terms can be carried out in various ways that complement each other.

References:

1. Данияров Б.Х., Алиева М.Ч., Мамарасулов У. Дистанционное повышение квалификации. — Казань, 2004.
2. Васильева О.М. Современные технические средства обучения. — Москва: Знание, 2001.
3. Наин А.Я., Клюев Ф.Н. Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект — Челябинск, 1998. — С. 13.
4. Фелицина Е.И. Русский язык и информатика. — Москва: Флинта, 2003.
5. Maslow A. H. Creativity in self actualising people. In Anderson H. H. «Creativity and its cultivation», Harper, 1980. — 56p.

Психология управления детским музыкальным коллективом

Архипова Людмила Витальевна, студент магистратуры
Московский педагогический государственный университет

В статье автор акцентирует внимание на изучении педагогом психологии управления и делает вывод, что сочетание разных педагогических подходов позволит лучше разобраться в механизмах, протекающих в коллективе и инструментах воздействия на него.

Ключевые слова: детский музыкальный коллектив, психология управления.

Психология управления является отраслью прикладной психологии, в настоящий момент она достаточно быстро развивается, что обуславливает новый интерес абсолютно различных сфер жизни. Психология управления — это отрасль науки, решающая такие задачи, как грамотная организация деятельности, управление, контроль, поддержание благоприятной атмосферы управляемой системы, решение педагогических и психологических проблем.

Уметь правильно управлять коллективом или подчиненными важно, т.к. от грамотно построенной управленческой модели зависит динамика и деятельность всего коллектива. Без представлений о том, какими механизмами реализуется

Some success, according to the definition of teachers, can be achieved by learning the correct pronunciation. The program of such a complex consists of information and training parts. In the information part, the student receives the necessary information on a specific issue, in the training part, it consolidates the knowledge gained. The capabilities of such a complex can be realized when working on isolated sounds, syllables, rhythm, intonation. So, when practicing, for example, any sound, auditory visibility can act as a standard, and visual — as a guide in the articulation organization of this sound.

Modern information technology tools are recommended for use in teaching pronunciation, listening, speaking, reading and writing. They make it possible to more fully realize the important didactic principles of teaching — auditory and visual visualization, activity and consciousness, individualization and differentiation, entertaining learning, and make maximum use of students' analytical and imitative abilities. The main thing that contributes to their use is the strengthening of the practical, communicative orientation of training, the development and consolidation of skills in interconnected learning, listening, speaking, reading and writing in English.

управление невозможно быть уверенным в эффективности и релевантности своей деятельности.

Сейчас знания об этих механизмах легкодоступны, чем и пользуются все управленцы и педагоги. Необходимость в данных знаниях существует не только в рабочих коллективах, но и в детских образовательных сферах. Каждая сфера образования имеет свою специфику и особенности, что делает данную статью актуальной. В статье речь пойдет об одной такой сфере образования как музыкальное образование. В управлении детским музыкальным коллективом есть своя специфика, которую важно освещать.

Музыкальное воспитание — сложная педагогическая система, которая требует конкретных моделей управления, особенных мероприятий, поддержание должного психологического уровня комфорта и безопасности, постоянный контроль психологического состояния детей. Потому данная статья имеет особую значимость для музыкальных педагогов и управленцев музыкальными коллективами.

Развитие музыкальной культуры, воспитание особенного эмоционального отношения к музыке, научение созерцать и создавать творческие продукты — это процесс передачи культурного и исторического опыта молодому поколению. Это, в первую очередь, эстетическое воспитание и развитие способностей у детей, которые способствуют формированию картины мира, художественных взглядов, точку зрения на искусство, а также воспитание ценностей, нравственных качеств, идей.

По данным исследований таких психологов как А. Н. Леонтьев и Б. М. Теплов было выявлено, что интерес личности к музыке зависит от различных множественных факторов. Среди них культурные, социальные, демографические, географические, личностные качества индивида и т. д. [1, с. 11–21], [4].

Пение, игра на музыкальных инструментах, создание мелодии влияют на высшие психические функции и сознание ребенка. Влияние музыки может оказывать огромные изменения в психике и личности. Поэтому целесообразно учитывать все особенности каждого отдельного индивида и коллектива в целом для грамотного управления.

Л. Н. Толстой как-то сказал: «Для того, чтобы преподавание музыки оставило следы и воспринималось охотно, необходимо учить с самого начала искусству, а не умению петь и играть» [5, с. 62].

Итак, чтобы управлять музыкальным коллективом, необходимо изучить особенности коллектива и механизмы управления.

Музыкальный коллектив имеет ряд, отличительных от любого другого коллектива, черт. Одна из таких черт — необходимость в нравственно-этическом развитии личности детей. Музыкальная сфера образования ставит перед собой те же цели, что и любая сфера, затрагивающая искусство. Невозможно создать или оценить красоту продукта творчества без имени нравственных качеств. Поэтому, в процессе управления важно контролировать и способствовать развитию данных качеств. Еще одной отличительной чертой является «шатающийся» вопрос дисциплины. В каждом коллективе есть свой, установленный управляющим, уровень дисциплины, который дает возможность детям обучаться в системе, которую управляющий создает. Есть ряд мнений, которые строятся на классических и советских теориях педагогики о том, что в любом коллективе должна быть строгая дисциплина, иначе организация деятельности будет недостаточно эффективной. Как известно, творческие люди, занимающиеся музыкой, художественным изобразительным искусством и т. д. испытывают большую необходимость в свободе выбора и мыш-

ления, чем люди без творческих способностей [2]. Это обуславливается тонкой организацией личности, психологическими качествами личности, определенными особенностями развития личности. Жесткая дисциплина может не только не способствовать, но и разрушать мотивацию к обучению и способности чувствовать, что так значимо в любом творчестве. Потому, есть ряд мнений, которые выступают за предоставление большей свободы детскому коллективу в процессе обучения.

Существует такая педагогическая система — система Монтессори. Эта система была разработана в первой половине XX века Марией Монтессори. Мария была итальянским врачом и педагогом. Суть педагогики Монтессори заключается в идеях о свободном воспитании, особенное место в данной системе уделяется развитию органов чувств, с помощью специально созданной для этого среды [3].

Детей помещают в такую среду, в которой они могут развивать свои способности так, как могут сами путем поиска, проб и ошибок. В данной системе обучения внимание уделяется каждому ребенку отдельно от группы, учитываются психологические различия и способности каждого. Это способствует поддержанию высокого уровня мотивации и желанию.

При управлении детским музыкальным коллективом нужно использовать методы системы Монтессори с классическими методами педагогики совместно. Для организации процесса обучения необходима система и дисциплина, для развития творческих способностей нужен индивидуальный подход и среда для свободной реализации способностей детей. Поэтому так важно уметь грамотно совмещать педагогические методы, использовать их комплексно.

Методы управления, которые необходимо использовать для эффективной работы в детском музыкальном коллективе следует выбирать, основываясь на особенностях коллектива. Следует учитывать все индивидуальные различия детей, возраст, психологические черты личности, способность к усвоению материала, навыки. Три кита, на которых держится эффективное управление это планирование, организация и контроль.

Планирование последовательных действий, разработка системы управления, подготовка необходимых ресурсов и предоставление точной и понятной информации коллективу — это основа будущей результативности. Организация включает в себя трудоемкий, непрерывный процесс взаимодействия с коллективом напрямую, использование ресурсов и управленческих навыков для создания оптимальной для обучения среды. Контроль является постоянным этапом и включает в себя проверку и выявление ошибок, неточностей в организации обучения, также контроль помогает в предоставлении актуальной информации на протяжении всего обучения, т. к. коллектив — постоянно изменяющийся, динамичный феномен.

При грамотном распределении сил, времени и подготовке, процесс обучения будет эффективным.

Также важно уметь выявлять органы самоуправления в детском коллективе, чтобы дети сами начали организовывать свою деятельность, что обязательно сыграет роль для достижения результата.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод, что управление детским музыкальным коллективом является комплексным подходом разных педагогических моделей, нацеленных на результативность и эффективность деятельности детей. Важно понимать, что системы образования, созданные на данный момент, не могут полностью включить в себя все нужные аспекты для успешного обучения, учитывая все особенности разных сфер и обучающихся.

Литература:

1. Леонтьев, Д. А. Личность: человек в мире и мир в человеке / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии — М.: 1989. — № 3. — 11–21 с.
2. Мясичев, В. Н. Проблемы способностей / В. Н. Мясичев — М., 2002.
3. Сорокова М. Г. Система М. Монтессори. Теория и практика / М. Г. Сорокова — М.: Издательский центр «Академия», 2013.
4. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов — М., 2004.
5. Толстой, Л. Н. Полное собрание сочинений. Том 08. Педагогические статьи 1860–1863 / Л. Н. Толстой — М., 1936. — 62 с.

Об использовании короткометражных фильмов в обучении иностранным языкам

Бейсембаева Сауле Толеутаевна, кандидат филологических наук, доцент;

Кабылжанова Бота Канатовна, студент магистратуры

Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева (г. Нур-Султан, Казахстан)

Ключевые слова: аудиовизуальные средства обучения, короткометражные фильмы, преимущества использования, критерии выбора

Развитие человеческого сообщества невозможно без языка, как важнейшего средства коммуникации. Интернационализация всех сфер общественной жизни, международные связи нашей страны требуют знания иностранных языков, в частности, английского языка, языка международного общения. Именно поэтому в Казахстане внедряется трёхязычная система образования, наряду с казахским и русским языком обязательным является и обучение английскому языку. Объективные реалии сегодняшнего дня складываются таким образом, что билингвизм в Казахстане сменяется полиязычием.

В связи с ориентацией школьного процесса обучения на практическое владение английским языком все больше внимание методистов привлекает использование в обучении различных информационных и обучающих технологий, поэтому актуальны теоретический поиск в изучении этого процесса и возможности практического применения различных средств обучения иностранным языкам, в том числе и аудио-визуальных. К эффективным аудиовизуаль-

Для этого и целесообразно изучать прикладную психологию, а именно психологию управления. Сочетание разных подходов позволит лучше разобраться в механизмах, протекающих в коллективе и инструментах воздействия на него.

Любая успешная деятельность — результат огромных усилий и наличие требуемых знаний. Так как музыкальная сфера образования является очень актуальной на данный момент, вопрос о грамотном управлении выходит на первую линию.

ным средствам обучения иностранным языкам, в том числе и английскому, относятся короткометражные фильмы. В казахстанской и зарубежной методической литературе уделяется большое значение привлечению видеоматериалов на занятиях по иностранным языкам. Использование короткометражных фильмов в эпоху цифровых технологий помогает приблизить процесс обучения языку к ситуациям реального общения с точки зрения восприятия информации, так как оно предполагает интенсивное использование средств зрительной и слуховой наглядности, активизирует мыслительную деятельность учащихся, задействует различные области восприятия (слух, зрение, воображение, реакция). Всё это в свою очередь помогает сформировать речевые автоматизмы, лежащие в основе владения языком, а соответственно и лучше запоминать учебный материал.

Короткометражные фильмы в обучении английскому языку могут привнести неординарность в обычный урок, помогая при этом обучающимся развивать интерес к языку и улучшать коммуникативные навыки. Урок становится бо-

лее интересным и мотивирует обучающихся, ликвидирует границы и раскрывает горизонты. Но при занятиях длительностью в 45 минут сложно просмотреть и проанализировать целый фильм, поэтому короткометражные фильмы, отрывки из фильмов — хорошие инструменты для изучения языка.

В изучении английского языка важную роль играет литература, и мы можем сравнить просмотр фильмов с чтением литературного произведения. Существуют различные жанры фильмов, так же как и различные жанры литературы. Фильмы, так же как и литература, вызывают эмоции и могут заинтересовать зрителя и читателя, в нашем случае — обучающихся иностранному языку. Короткометражные фильмы — это своего рода стихи в литературе, поэзия, где есть лишь главная информация, которую нужно донести до читателя и зрителя. Главное различие между произведениями литературы и фильмами, и можно сказать, преимущество, это привнесение некоего разнообразия, так как просмотр фильма — это не монотонное чтение, изучение грамматики, а полезный вид развлечения, мозг не отторгает информацию, наоборот, с удовольствием быстро воспринимает ее.

В использовании короткометражных фильмов в обучении иностранному языку есть ряд преимуществ, к которым относятся, например:

а) Краткость. Она даёт возможность просмотреть фильм несколько раз, проанализировать речь и не потерять интерес к процессу обучения.

б) Необычные сюжеты и неожиданные финалы. Финалы могут сделать просмотр и изучение языка увлекательным процессом — они могут быть самыми различными: волнующими, юмористическими, двусмысленными, или такими, где зрителю необходимо додумать историю, предложить свой вариант, обосновать его и т. д.

в) Яркий видеоряд. Из-за ограничения во времени короткометражные фильмы обычно наполнены событиями, что держит зрителя в заинтересованном состоянии и может оказать на него огромное, иногда шокирующее впечатление. Яркий видеоряд способствует максимальному фокусированию на поступающей информации.

г) Разговорный язык. Герои фильмов говорят на разговорном иностранном языке, достаточно эмоционально преподносят его, используют жесты, повторяют некоторые фразы несколько раз. Это позволяет обучающимся легко запоминать и осваивать новый вокабуляр. При просмотре фильмов лексика и грамматические конструкции подкрепляются визуальным контекстом. Изучение лексики в контексте — один из самых важных аспектов в изучении иностранного языка. Традиционная программа подразумевает изучение отдельных списков слов на разные тематики. При таком подходе возникает проблема использования изученных слов. Изучение английского с помощью фильмов поможет не только расширить словарный запас, но и ориентироваться в лексике, используя новые слова в соответствующем контексте. Кроме того, если фильм демонстри-

руется в оригинальном озвучивании, обучающиеся слышат живую речь, то есть именно ту речь, которую используют носители языка в реальной жизни. Это способствует также и развитию навыков аудирования.

д) Правильная интонация. Использование расширенного словарного запаса в правильном контексте позволяет предпринять следующий шаг на пути совершенствования знаний, а именно — внесение красок и эмоциональности в речь на иностранном языке. Фильмы приходят на помощь и тут, ведь невербальная информация, передаваемая собеседнику также важна. Наблюдая за персонажами, можно наблюдать их голос, тон, интонацию, жесты и мимику, которыми сопровождается их речь.

е) Полифония. Просмотр фильмов характеризуется многоплановостью, т. е. используется несколько форматов источника — обучающийся не только видит картинку и жесты, но и слышит речь, может проговорить эту речь сам. Информация воспринимается, как визуально, так и на слух.

В реальной жизни люди выбирают фильмы исходя из своих вкусов, это правильное решение, так как если фильм захватывает и тема его интересна, то он будет мотивировать зрителя слушать, смотреть и понимать персонажи. Но в некоторых случаях выбирать фильмы по личным предпочтениям не совсем целесообразно. Если фильм не соответствует уровню владения иностранным языком, содержит различные специальные термины или сложные синтаксические конструкции, то обучающимся будет сложно понять диалоги и интерес к просмотру может быстро исчезнуть. Поэтому при желании сделать короткометражные фильмы дополнением к традиционным занятиям, необходимо обратить должное внимание на критерии при выборе фильма для обучающихся иностранному языку. Остановимся здесь на самых важных критериях, которые необходимо учитывать преподавателю:

1. Фильм должен иметь хорошее качество, картины фильма должны быть четкими, яркими и приятными для просмотра.

2. Необходимо учитывать возрастную категорию и возрастные интересы обучающихся — как известно, взрослые и дети смотрят разные фильмы. Если для детей младших и средних классов интересны мультфильмы, мультсериалы, то для старших школьников и студентов диапазон выбора расширяется.

3. Рекомендуются выбирать фильмы также в зависимости от объема знаний и речевых навыков, т. е. при выборе фильма важно учесть уровень его языковой сложности. Фильм должен соответствовать текущему уровню знаний обучающихся, либо опережать его в незначительной степени.

4. Не маловажную роль играет сюжет фильма. Короткометражный фильм должен иметь интересную, яркую сюжетную линию, нести в себе моральный посыл и способствовать заинтересованности зрителя.

5. Многие фильмы запоминаются благодаря своим крылатым фразам, которые используются зрителями в повсе-

дневной жизни в различных обстоятельствах. Интерес к фильму будет повышен за счет того, что обучающийся будет стараться запомнить данные фразы, чтобы затем блеснуть своими знаниями языка в подходящей коммуникативной ситуации.

6. Жанр фильма должен способствовать мотивации обучающихся. Рекомендуется выбирать фильмы, которые вызывают эмоции и не позволяют потерять интерес. Короткометражные фильмы могут быть как художественными, так и из разряда обучающих. Тематика фильмов в настоящее время достаточно широка. Можно выбирать фильмы в качестве дополнения к определенной теме традиционного занятия или на актуальную тему в имеющихся условиях, будь то политика, отношения, юмор, путешествия, повседневная жизнь и так далее.

7. При не высоком уровне владения языком может появиться необходимость в наличии субтитров, но они должны быть представлены на английском языке в более упрощенном варианте. Особенно эффективны субтитры, если обучающиеся захотят понять не только диалоги и речь пер-

сонажей, но и разобраться в конструкциях предложений или различных речевых оборотах.

Аудиовизуальный метод обучения является частью коммуникативного подхода и имеет целью активное использование иностранного языка. Применение современных аудиовизуальных технологий повышает уровень наглядности, предоставляет большую свободу в работе с обучающимися: этот метод позволяет охватить как всю группу обучающихся целиком, так и работать в индивидуальном порядке, например, при выполнении каких-то определенных учебных заданий. Учет вышеназванных преимуществ использования фильмов в обучении иностранным языкам, а также и критериев при выборе короткометражного фильма, отрывка из фильма, обучающего фильма будет способствовать наиболее эффективному достижению поставленных преподавателем целей.

Помимо этого, формат обучения становится более современным, более близким ученикам, что усиливает мотивационную сторону занятий.

Специфика социального престижа специалиста по адаптивной физической культуре

Белокопытова Светлана Викторовна, инструктор-методист

Липецкая городская больница скорой медицинской помощи № 1

Иванов Юрий Викторович, тренер-преподаватель

МБОУ ДОД Специализированная детско-юношеская спортивная школа олимпийского резерва № 9 г. Липецка

Специфика социального престижа специалиста по адаптивной физической культуре определяются «общественной оценкой, признанием вида деятельности, статуса индивида или социально-профессиональной группы» [3, с. 32], в контексте профессиональной деятельности специалиста.

Для определения специфики социального престижа специалиста по адаптивной физической культуре необходимо рассмотреть особенности его профессиональной деятельности. Отметим, что его деятельность направлена на развитие физических и психических качеств (обучающихся, тренирующихся, пациентов), на формирование у них не только двигательных умений и навыков, но и личности в целом.

Заметим, что специалист по адаптивной физической культуре имеет право работать с лицами, имеющими отклонения в состоянии здоровья, а также со всеми категориями лиц, имеющими нарушения в развитии и осуществлять спортивно-педагогическую; рекреационно-досуговую и оздоровительно-реабилитационную; коррекционную, научно-методическую организационно-управленческую виды профессиональной деятельности.

Говоря о специфике социального престижа специалиста по адаптивной физической культуре отметим, что его функциональными обязанностями являются также идейно-нравственное воспитание, обучение специальным знаниям и умениям по физической культуре и лечебной физической культуре, осуществление организаторско-управленческой деятельности и др.

Заметим, что специалист по адаптивной физической культуре (инструктор-методист ЛФК) постоянно находится в состоянии психического напряжения в результате того, что интегрирует в себе образование, физическую культуру, медицину, рекреацию, спорт и культурный отдых. Учитывает «анатомо-физиологические и психические особенности юношей и девушек» [1, с. 220] в организации тренировочного процесса. А также специфику различных нарушений в состоянии здоровья при работе с пациентами в лечебных учреждениях.

Говоря о социальном престиже следует сказать, что уровень профессионализма специалиста по адаптивной физической культуре зависит от его личностных качеств, которые дополняют педагогический или лечебный процесс элементами новизны, готового быстро включаться в «инновационные процессы, быть успешным в профессиональ-

ной деятельности и показывать высокий уровень готовности к выполнению данной деятельности» [5, с. 3].

Исходя из этого, мы можем утверждать, что специалист по адаптивной физической культуре, ориентированный на профессиональную деятельность, которая «всегда проявляется в деятельности» [4, с. 241] должен помимо высокого уровня собственного физического развития быть компетентным и грамотным специалистом.

Известный педагог, Б. С. Гершунский, характеризуя профессиональные качества педагога, а в нашем случае специалиста по адаптивной физической культуре отмечает, что «в XXI веке большинство педагогов будут высококвалифицированными специалистами, воспринимающими новые идеи и адекватно оценивающими их результативность» [2, с. 3].

Говоря о специфике социального престижа, отметим, что современное состояние развития общества обуславливает рост значимости педагогического и медико-педагогического труда специалиста по адаптивной физической культуре, так как уровень работоспособности пациентов, состояние здоровья обучающихся зависят от эффективности их физического воспитания и навыков здоровьесбережения.

Заметим, что специалист по адаптивной физической культуре приобретает социально значимые черты в процессе своего профессионального становления и повышения своей компетенции. То есть он должен владеть новейшими технологиями и методиками, тем самым повышая социальный престиж своей профессии.

Таким образом, мы полагаем, что спецификой социального престижа специалиста по адаптивной физической культуре является положительная мотивация профессиональной деятельности и социально-активная позиция, выражающаяся в активности индивида к собственной включенности в общество. Заметим, что такие личностные качества специалиста по адаптивной физической культуре,

как ответственность, инициативность, являются показателем активности в социуме.

В свою очередь, специфика занятий по адаптивной или лечебной физической культуре подразумевает: обеспечение безопасности на занятиях лечебной физической культурой и устранения факторов, способных спровоцировать причинение вреда здоровью и жизни; совместная деятельность специалиста по адаптивной физической культуре с тренирующимися с целью демонстрации правильного образца.

Таким образом, наличие достаточного уровня развития интеллектуальной, эмоциональной, эстетической сфер личности, способствует совершенствованию коммуникативных и организаторских навыков специалиста.

Резюмируя вышесказанное, заметим, что специалист по адаптивной физической культуре должен обладать общечеловеческими морально-нравственными качествами, позволяющими обеспечивать ориентированную профессиональную деятельность, а также специфическими качествами, свидетельствующими о профессиональной пригодности специалиста.

В контексте нашего исследования отметим, что использование в педагогической или лечебной деятельности таких форм и средств, которые обеспечивают максимальную эффективность от занятий и способствуют повышению показателей состояния здоровья.

Таким образом, социально-активная позиция специалиста по адаптивной физической культуре предполагает: творческий подход к организации педагогического или лечебного процесса; индивидуальный подход в подборе содержательного материала для занятий; концентрацию на активизацию компенсаторных и адаптационных процессов организма, восстановительных функций; рациональность использования собственных возможностей, устойчивость морально-нравственных принципов принятых в обществе; вариативность методов и форм работы.

Литература:

1. Гелецкий В. М. Теория физической культуры и спорта: учебное пособие / В. М. Гелецкий. — Красноярск: Издательство Сибирского федерального университета, 2008. — 342 с.
2. Гершунский Б. С. Философия образования: учебное пособие для студентов высших и средних учебных заведений / Б. С. Гершунский. — Москва: Московский психолого-социальный институт, 1998. — 432 с.
3. Краткий словарь основных понятий по социологии / Под общ. ред. А. Г. Махова. — 2-е изд. — Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет, 2009–44 с.
4. Педагогика: учебное пособие / под ред. О. Ю. Ефремова. — Санкт-Петербург: Питер, 2010. — 352 с.
5. Чиркова Е. В. Формирование готовности будущего воспитателя к созданию ситуации успеха в работе с дошкольниками: автореф. дис... канд. пед. наук / Е. В. Чиркова. — Воронеж, 2012. — 24 с.

Формирование элементов учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с учетом требований обновленной системы образования

Бермухамбетова Айнур Сардарбековна, студент

Научный руководитель: Ли Елена Дмитриевна, кандидат педагогических наук

Костанайский государственный педагогический университет имени У. Султангазина (Казахстан)

Ключевые слова: учебная деятельность, старший дошкольный возраст, дошкольное воспитание, ребенок

Требования системы образования обновленного содержания не оставили в стороне и дошкольные организации, на которые в современных условиях помимо функций ухода, оздоровления и обучения детей возложены функции максимального развития личности, раскрытия индивидуальности и способности ребенка.

В настоящее время актуализируется проблема поиска педагогически целесообразных условий, обеспечивающих поступательное развитие ребенка, его готовность к школьному обучению — принятию на себя роли активного субъекта учебной деятельности.

Переход ребенка от дошкольного образа жизни к школьному образу жизни является комплексной проблемой, которая широко исследовалась в отечественной и зарубежной педагогике и психологии. Ей посвящено множество исследований (Л. И. Божович, Л. А. Венгер, Г. М. Гуткина, И. В. Дубровина, Е. Е. Кравцова и др.).

Неоценимый вклад внесли в развитие проблемы формирования элементов учебной деятельности у дошкольников и определили структуру и состав предпосылок к учебной деятельности: Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, и др. А так же различные стороны этой проблемы рассмотрены в работах Н. Н. Подьякова, В. В. Репкина, А. У. Варданян и Г. А. Варданян и др.

Многочисленные исследования психологов и педагогов доказали, что наличие знаний само по себе не определяет успешность обучения, гораздо важнее, чтобы ребенок умел самостоятельно их добывать и применять. Поэтому ведущей целью подготовки к школе должно быть формирование у дошкольника качеств, необходимых для овладения учебной деятельностью: любознательности, инициативности, произвольности, самостоятельности

Термин учебная деятельность применительно к дошкольному обучению вошёл в научный обиход благодаря известным работам педагога А. П. Усовой.

Педагог специалист по дошкольному воспитанию, А. П. Усова считает, что из различных взаимоотношения ребёнка со взрослыми может быть уже на этапе дошкольного детства выделено и сформировано деятельность, которую можно назвать учением или учебной деятельностью. Характерным для учебной деятельности является усвоение ребёнком знаний и умений.

В учебной деятельности дети должны овладеть определенными умениями и навыками; должны овладеть умением учиться. Для реализации этой задачи, требуется обозначить, элементы учебной деятельности которые необходимо формировать у детей старшего дошкольного возраста.

В дошкольном образовании, на сегодняшний день, довольно актуальна задача формирования элементов учебной деятельности. В государственном общеобразовательном стандарте дошкольного воспитания и обучения выделяется направленность дошкольного образования на формирование элементов учебной деятельности, на овладения детьми старшего дошкольного возраста необходимыми умениями и навыками для успешного освоения ими образовательных программ начального общего образования.

К элементам учебной деятельности относят:

Сформированный познавательный интерес; умение детей производить анализ, сравнивать, обобщать, приходиться к простейшим выводам и умозаключениям; умение слушать, следовать образцу; осознанно действовать по правилу и инструкции; самостоятельно определять методы решения практических и познавательных задач; производить контроль, за методом реализации своих действий (самоконтроль).

Для школьников учебная деятельность является ведущей, в процессе которой дети усваивают систему научно-теоретических понятий и обобщенных методов решения конкретных задач. В связи с этим, в науке определились две концепции формирования элементов учебной деятельности у детей дошкольного возраста: В игровой форме деятельности и в ходе специально организованного обучения.

Изучив научные труды многих зарубежных и отечественных ученых, и проведя экспериментальную работу, мы пришли к выводу, что в процессе занятия с детьми старшего дошкольного возраста, целесообразно применять творческие задания развивающие элементы учебной деятельности.

Задания, направленные на развитие концентрации внимания.

Задание выполняется в парах. Каждой паре играющих детей даётся по листу с расчерченным игровым полем и по одной фишке. Задание: «Посмотри на лист бумаги с расчерченными клетками. Это игровое поле. А вот эта фишка — «муха». «Муха» села на середину листа в среднюю клетку. Отсюда она может двигаться в любую сторону. Но двигаться она может только тогда, когда ей дают команды «вверх», «вниз», «влево», «вправо», отвернувшись от игрового поля. Нужно постараться продержаться «муху» на поле в течении 5 минут и не дать ей улететь. Затем партнёры меняются ролями».

Игры на развитие памяти. «Какой игрушки не хватает». Рекомендуются для развития зрительной памяти детей. Поставить перед ребёнком на 1 минуту 4–5 игрушек, затем

попросить ребёнка отвернуться и убрать одну игрушку. Задать вопрос, «Какой игрушки не хватает?» Далее игра усложняется: а) увеличить количество игрушек; б) ничего не убирать, а только менять игрушки местами.

«Запомни картинки». Рекомендуется для развития зрительной памяти. Ребёнку предлагают 10 картинок, на каждой из которых изображено по одному предмету. Ребёнок должен рассматривать эти картинки 2 минуты. Потом картинки убирают, а ребёнка просят назвать те картинки, которые ему удалось запомнить.

Игры на развитие мышления. «Логические цепочки». Цель: у указанному подобрать слово, которое будет логически с ним связано (как в предыдущей паре), и подробно объяснить свой выбор. Пример: стрелка — часы, колесо — ? Стрелка — это часть часов, значит, к слову «колесо» я подберу слово «машина», потому что колесо — часть машины. Вместо машины можно назвать и другие слова: тачка, велосипед, коляска. У всех этих предметов есть колесо. Стрелка — часы, колесо — Колесо — круг, ко-

вёр — Белка — дупло, медведь — «Узнай по описанию» Желтые, красные, осенние (листья) Бурый, косолапый, неуклюжий... (медведь) Зеленый, продолговатый, сочный... (огурец) «Что лишнее». Игру можно проводить с использованием картинок или вербально без зрительного ряда.

В соответствии с государственным общеобразовательным стандартом дошкольного воспитания и обучения, с позиций деятельностного подхода активность обучающегося признается основой достижения развивающих целей образования - знание не передается в готовом виде, а строится самим учащимся в процессе познавательной исследовательской деятельности. Поэтому образовательный процесс важно строить как сотрудничество — совместная работа педагога и воспитанников в ходе овладения знаниями и решения проблем. Формирование основ школьной готовности в ДОО должно осуществляться естественно и непринужденно, с учетом возрастных особенностей дошкольников, используя поощрения для детей за активность и старание, преимущественно игровые.

Литература:

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. М.: ИНТОР, 2006 г.
2. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребёнка / П. Я. Гальперин. М.: Просвещение, 2005.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. М.: Политиздат, 2005.
4. Субботина С. В. Условия формирования у старших дошкольников предпосылок учебной деятельности / С. В. Субботина // Дошкольное воспитание, 2014.
5. Усова А. П. Обучение в детском саду / А. П. Усова. М.: Просвещение, 2011.

Особенности социального развития детей раннего возраста, занимающихся по педагогической системе Марии Монтессори

Бойко Елизавета Александровна, студент;

Семеновских Татьяна Викторовна, кандидат психологических наук, доцент

Тюменский государственный университет

В статье анализируются вопросы социального развития детей раннего возраста в дошкольных образовательных учреждениях. Рассматривается педагогическая система Марии Монтессори, как инструмент для развития социальных навыков детей раннего возраста.

Ключевые слова: социальное развитие, социальные навыки, самостоятельность, ранний возраст, педагогическая система Марии Монтессори, метод наблюдения.

Теоретический обзор проблемы исследования. Уже в XX веке многие ученые и педагоги-гуманисты придавали значимость воспитания детей раннего возраста. По праву такими учеными могут считаться Жан-Жак Руссо, Ян Амос Коменский, Иоганн Генрих Песталоцци, Мария Монтессори, Константин Дмитриевич Ушинский.

Большую значимость в решение проблемы социализации детей раннего возраста внесли отечественные исследователи, ученые и педагоги: Мая Ивановна Лисина, Людмила Филипповна Обухова, Антонина Григорьевна Рузская, Елена Борисовна Волосова. В своих трудах они не раз под-

тверждали, что возможно весьма эффективно влиять на социальное, эмоциональное и интеллектуальное развитие ребенка уже в самые первые годы его жизни.

Развитие самостоятельности, коммуникативных и социальных навыков детей раннего возраста эффективно реализовывать в монтессори-пространстве. В подтверждение данного факта мы выбрали и проанализировали первоисточники из ресурса Web Of Science.

1. «Качественные дошкольные программы, которые развивают ребенка в целом с учетом возрастных социально-эмоциональных и когнитивных навыков, обещают зна-

чительное улучшение результатов ребенка. Одной из моделей дошкольного образования, которая включает в себя как произвольно ориентированную на ребенка деятельность, так и образовательные элементы, является Монтессори. Здесь мы говорим о продольном исследовании, в котором использовались рандомные поступления в две государственные школы Монтессори в американском городе с высоким уровнем бедности. Финальная выборка включала 141 ребенка, 70 из Монтессори-школы и 71 в других школах, большинство из которых были протестированы 4 раза в течение 3 лет на развитие различных когнитивных, социальных и коммуникативных навыков.

Дошкольное учреждение Монтессори повысило результаты детей по нескольким показателям. Несмотря на то, что в первой контрольной точке они не отличались, с течением времени дети Монтессори стали более социализированы, эмоционально устойчивы. Они также получили более высокие баллы по исполнительным функциям» [5].

2. «Исследования эффективности образования Монтессори скудны, а результаты противоречивы. Одной из возможных причин несоответствия являются различия в точности реализации Монтессори-метода. Чтобы проверить, отличаются ли результаты в зависимости от точности реализации, мы исследовали детей дошкольного возраста, зачисленных в классические программы Монтессори с высокой точностью воспроизведения, программы Монтессори с низкой точностью, которые дополняли программу традиционными школьными мероприятиями, и, для сравнения, обычными программами.

В начале и в конце учебного года дети проходили тестирование на различные социальные и академические навыки. Несмотря на то, что осенью они показали себя не лучше, дети в классических программах Монтессори, по сравнению с детьми в Дополнительных программах Монтессори и обычных, продемонстрировали значительно больший выигрыш в учебном году по показателям результативности исполнительной функции, чтения, математика, словарный запас и решение социальных проблем, что позволяет предположить, что реализация Монтессори с высокой точностью связана с лучшими результатами, чем программы Монтессори с более низкой точностью или обычные программы» [6].

3. «Исследование направлено на изучение влияния метода Монтессори на социальную компетентность и поведение детей 3–5 лет на их навыки регуляции эмоций.

Исходя из результатов исследований, мы можем сделать вывод о том, что грамотная предметно-пространственная среда Монтессори является эффективным средством развития социальных навыков детей раннего и младшего дошкольного возраста. С помощью монтессори-пространства и монтессори-материалов дети приобретают новый социальный опыт, учатся регулировать свое поведение и эмоции, овладевают навыками коммуникации, навыком решения проблемных ситуаций» [7].

Задачи исследования:

1. Найти и проанализировать общие положения системы Марии Монтессори о социальном развитии детей раннего возраста.

2. Определить эффективность монтессори-среды в социальном развитии детей раннего возраста.

3. Создать условия для социального развития детей 2–3 лет в условиях семьи и монтессори-среды.

Фактологическая база исследования. ЧОУ ДО СЦМ «Розовая башня», г. Тюмень, МАДОУ ЦРР ДС № 125, г. Тюмень. В исследовании задействовано 30 детей от 2 до 3 лет из монтессори-группы «Я взрослый» центра «Розовая башня» и 30 детей от 2 до 3 лет детского сада № 125.

Основы социального развития зарождаются и наиболее интенсивно развиваются у детей в раннем и дошкольном детстве. Опыт первых взаимоотношений с другими людьми является основой для дальнейшего развития личности ребенка. Этот первый опыт в большинстве своем определяет особенности осознания себя в этом мире, отношения к миру, поведения. В этот период складываются такие важнейшие качества личности как познавательная активность, положительное отношение к миру, уверенность в себе, доброжелательность к людям, творческие способности, общая жизненная активность и многое другое. Однако, эти качества и способности не возникают произвольно, бессознательно, а как результат физиологического созревания. Их становление требует грамотных и конструктивных воздействий со стороны взрослых, определенных форм общения и совместной деятельности с ребёнком [4].

Социальное развитие — это процесс усвоения и дальнейшего развития человеком социально-культурного опыта, необходимого для его включения в систему общественных отношений, который состоит из: трудовых навыков; общественных норм, правил; ценностей, традиций; социальных качеств личности, которые позволяют человеку комфортно и эффективно существовать в обществе других людей [3].

В комплексной образовательной программе для детей раннего возраста «Первые шаги» Л. Н. Галигузова и Е. О. Смирнова выделяют следующие социальные навыки, необходимые ребенку для его социального развития: раздевание и одевание; уход за внешним видом; помощь воспитателю; уход за вещами и игрушками; правила этикета [2].

Для диагностики уровня социального развития детей раннего возраста, опираясь на данные образовательной программы для детей раннего возраста «Первые шаги» Л. Н. Галигузовой и Е. О. Смирновой [2], мы применили метод наблюдения. Данные для наблюдения были взяты из образовательной программы для детей раннего возраста «Первые шаги» Л. Н. Галигузовой и Е. О. Смирновой (раздел «Педагогический мониторинг развития детей в ходе реализации программы «Первые шаги»). Дополняет данную карту наблюдений «Журнал педагогической диагностики развития ребенка (группа раннего возраста)» В. Ю. Белькович [1].

Наш выбор обусловлен тем, что, объединяя два диагностических листа и их показатели, мы в полной мере рассмотрим и опишем показатели детей по каждому социальному навыку, представленному в программе «Первые шаги».

Диагностический лист в образовательной программе «Первые шаги» включает в себя такие показатели для наблюдения как: навыки самообслуживания; общение со взрослым; общение со сверстниками; овладение коммуникацией; взаимодействие с бытовыми предметами [2].

Нами были выделены показатели социально-коммуникативного развития ребенка из журнала В. Ю. Белькович, дополняющие диагностический лист по образовательной программе «Первые шаги».

Экспериментальная часть исследования осуществлялась поэтапно. Она включала в себя констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, контрольный эксперимент.

Группы-монтессори (далее: Группа 1) состоят из 30 детей возраста от 2 до 3 лет, 18 девочек и 12 мальчиков. Группа 1 состоит из пяти групп кратковременного пребывания. Группы являются нормализованными. В сентябре-ноябре в группу приняли 6 человек, в январе — 1 ребенка, в марте — 1 ребенка. Группы являются трехчасовыми, занятия проходят 3 раза в неделю (понедельник, среда и пятница).

Группы детского сада № 125 (далее: Группа 2) состоят из 30 детей возрастом от 2 до 3 лет. Группа 1 состоит из четырех групп кратковременного пребывания, занятия которых проходят с понедельника по пятницу с 8 00 до 12 00.

Сравнивая результаты констатирующего эксперимента в Группе 1 и Группе 2 группах, мы отметили, что результаты Группы 1 незначительно превышают результаты Группы 2, что позволяет нам проводить дальнейшее исследование. Экспериментальной является монтессори-группа, контрольной — группа ДС № 125.

На этапе формирующего эксперимента с экспериментальной группой проводились занятия по системе Монтессори 3 раза в неделю. Занятия включали в себя приветствие детей, фронтальное занятие (круг), самостоятельную деятельность детей в специально подготовленной монтессори-среде, фронтальное занятие по художественно-эстетическому воспитанию, чаепитие (перекус), фронтальное музыкальное занятие, одевание. Каждое занятие нами заполнялся диагностический лист, данные которого позволили отследить динамику в социальном развитии детей данной группы.

Контрольный эксперимент предполагал оценивание степени влияния работы детей в монтессори-пространстве на их социальное развитие, путем диагностики каждого показателя. Для диагностики мы также использовали метод наблюдения.

Обсуждение результатов исследования. При обработке данных существенные различия между группами были обнаружены в нескольких показателях. Более наглядно рассмотрим их на Рисунке 1 «Результаты кон-

трольного эксперимента в экспериментальной группе» и Рисунке 2 «Результаты контрольного эксперимента в контрольной группе».

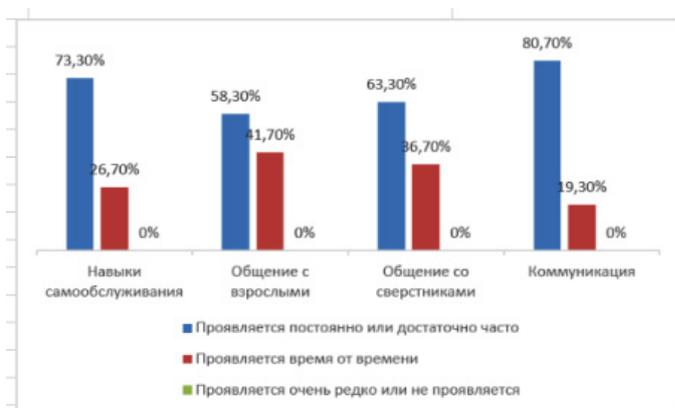


Рис. 1. «Результаты контрольного эксперимента в экспериментальной группе»

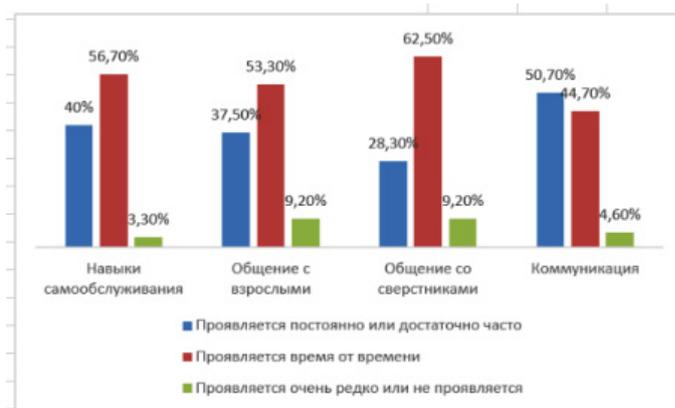


Рис. 2. «Результаты контрольного эксперимента в контрольной группе»

Сравнивая результаты экспериментальной и контрольной групп, мы можем говорить о том, что в общении со сверстниками и навыках коммуникации экспериментальная группа значительно превосходит контрольную группу. Это связано с тем, что речь детей экспериментальной группы соответствует возрастной норме, благодаря ему достигается понимание друг друга.

Также можно увидеть разницу в показателе «Навыки самообслуживания». Эта разница связана с тем, что в экспериментальной группе педагоги и родители делают упор на самостоятельность ребенка, в том числе это касается одевания и раздевания. В то время как в контрольной группе детей раздевают и одевают сами родители.

В показателе «общение с взрослыми» нет большой разницы, так как педагог и в той, и в другой группе является авторитетом, значимым взрослым для детей.

Выводы. Полученные и обработанные результаты позволяют нам сделать вывод о том, что, занимаясь в подготовленной Монтессори-среде, дети раннего возраста имеют все необходимые предпосылки для дальнейшей социализации.

зации в обществе, приобретения таких качеств личности, как эмпатия, доброжелательность, позитивное отношение к миру и труду. Дети в таком пространстве склонны

находить общий язык с другими детьми младше и старше их по возрасту, приобрести навыки самостоятельности, активности, независимости от взрослого.

Литература:

1. Белькович В. Ю., Журнал педагогической диагностики развития ребенка: группа раннего возраста / авт.-сост. В. Ю. Белькович. — М.: ООО «Русское слово — учебник», 2018. — 144 с. — (ФГОС ДО. Мозаичный ПАРК).
2. Комплексная образовательная программа для детей раннего возраста «Первые шаги» / Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова. — 3-е изд. — М.: ООО «Русское слово — учебник», 2019. — 168 с. — (ФГОС дошкольного образования).
3. Солодянкина О. В. Социальное развитие ребенка дошкольного возраста: Методическое пособие. Издательство: «АРКТИ», 2006.
4. Юдина Е. Г., Степанова Г. Б., Денисова Е. Н. Педагогическая диагностика в детском саду: Пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений. — М.: Просвещение, 2003. — С. 91.
5. Lillard, AS. Montessori Preschool Elevates and Equalizes Child Outcomes: A Longitudinal Study / Angeline S. Lillard, Megan J Heise, Eve M. Richey [et all] // *Frontiers in psychology* — 2017. — Vol. 8. — P. 23–49.
6. Lillard, AS. Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs / Angeline S. Lillard // *Journal of school psychology* — 2012. — Vol. 50. — № 3. — P. 379–401.
7. Iman, ED. The effect of the Montessori education method on pre-school children's social competence — behaviour and emotion regulation skills / Esra Dereli Iman, Sahin Danisman, Zeynep Akin Demircan, Dilara Yaya // *Early child development and care* — 2019. — Vol. 189. — № 9. — P. 1494–1508.

Играя, учимся математике

Болгова Ирина Викторовна, воспитатель;

Ботвич Татьяна Петровна, воспитатель;

Кузнецова Татьяна Григорьевна, воспитатель

МБДОУ детский сад общеразвивающего вида «Солнышко» с. Новенькое Ивнянского района Белгородской области

Каждый дошкольник — это маленький исследователь, с радостью и удивлением открывающий для себя мир. Математика по праву занимает большое место в системе дошкольного образования. Любая математическая задача на смекалку, несет в себе определенную умственную нагрузку. Умственная задача найти путь решения реализуется средствами игры и в игровых действиях. Важно научить детей не только считать, измерять и решать арифметические задачи, но и развивать у них способность видеть, открывать в окружающем мире свойства, отношения и зависимости, умение «конструировать», оперировать предметами, знаками и символами.

Любая необычная игровая ситуация, в которой есть элемент проблемности, всегда вызывает большой интерес у детей. Такие задания как поиск признака отличия одной группы предметов от другой, поиск недостающих в ряду фигур, задания на продолжение логического ряда способствуют развитию смекалки, логического мышления и сообразительности, развитию умения с высокой скоростью воспринимать познавательные задачи и находить для них верные решения. Дети начинают осознавать, что для правильного решения логической задачи требуется сосредоточиться, они начинают понимать, что подобная занима-

тельная задача содержит в себе какой-то «подвох» и для ее решения требуется понять, в чем здесь хитрость.

Обучая детей в игре, мы стремимся к тому, чтобы радость от игровой деятельности постепенно перешла в радость учения. Учение должно быть радостным!

Современные требования к развивающему обучению в период дошкольного детства ставят необходимость создания новых форм игровой деятельности, при которых сохранялись бы элементы познавательного, учебного и игрового общения. Ключом развития математических способностей является организация целенаправленной интеллектуально-познавательной деятельности, именно интеллектуальные игры опираются на поисковую активность и сообразительность ребенка, и не усвоение каких-либо конкретных знаний и умений. Регулярные занятия с дошкольниками по развитию мышления существенно повышают интерес к интеллектуальным задачам, доставляют удовольствие от их выполнения, придают ребенку уверенность в себе.

Технологическая карта организованной образовательной деятельности по формированию элементарных математических представлений.

Возрастная группа: подготовительная группа.

Воспитатели: Болгова Ирина Викторовна
Ботвич Татьяна Петровна
Кузнецова Татьяна Григорьевна

Тема: «Путешествие по островам в поисках сокровищ».

Интеграция образовательных областей в соответствии с требованиями ФГОС: «Познавательное развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Речевое развитие», «Физическое развитие», «Художественно-эстетическое развитие».

Форма совместной деятельности: занятие-путешествие.

Форма организации: групповая, подгрупповая, индивидуальная.

Виды детской деятельности: игровая, коммуникативная, познавательная-исследовательская, конструктивная, двигательная.

Цель: Продолжать закреплять элементарные математические представления детей посредством решения проблемных ситуаций и активизацию мыслительных процессов).

Задачи:

Образовательные:

1. Совершенствовать навыки прямого и обратного счёта в пределах 20.
2. Учить измерять длину отрезка с помощью условной мерки, устанавливать зависимость результата измерения (полученное число) от величины мерки.
3. Продолжать учить детей составлять и решать простые арифметические задачи на сложение в пределах 10.

4. Закреплять представления о геометрических фигурах: располагать геометрические фигуры так, чтобы в каждом столбике и в каждой строчке встречалась фигура только один раз.

Развивающие:

1. Способствовать развитию мыслительных операций, любознательности, познавательной активности.
2. Развивать умение чётко и быстро отвечать на поставленные вопросы.

Воспитательные:

1. Воспитывать дружеское взаимоотношение между детьми.
2. Воспитывать интерес к математике.

Демонстрационный материал: карта сокровищ, кораблик (игрушка), набор цифр от 1 до 20; ключ, сундук с сокровищами.

Раздаточный: набор цифр от 1 до 10, квадраты Воскобовича, полоски бумаги жёлтого цвета, мерки разного цвета (2 см, 3 см, 5 см, 6 см, 10 см, 15 см, карандаши, фишки (круги), листы бумаги, напольное панно с геометрическими фигурами.

Предполагаемый результат:

Считают до 20 и обратно, измеряют длину отрезка меркой, решают арифметические задачи, знают геометрические фигуры.

Этап, продолжительность	Содержание деятельности	Деятельность педагога	Деятельность воспитанников	Результат деятельности
Организационно-мотивационный этап	Воспитатель: Ребята, у нас сегодня гости, давайте поприветствуем их и подарим им тепло своих улыбок. Воспитатель: Собрались все дети в круг. Я твой друг и ты мой друг Крепко за руки возьмёмся И друг другу улыбнёмся.	Приветствие, доброе пожелание, установление зрительного, тактильного контактов и т. д. Создание эмоционального настроения на работу. Организация образовательного пространства на совместную деятельность.	Дети становятся в круг, берутся за руки и улыбаются друг другу	Психологическая готовность к предстоящей деятельности.
Этап актуализации знаний	Воспитатель: Проведём математическую разминку и сосчитаем до 20. А теперь обратно. «Счёт в прямом и обратном порядке с передачей мяча по кругу». Воспитатель: Ребята, недавно я перебирала старые вещи на бабушкином чердаке и кое что нашла, вот, посмотрите. Дети подходят к столу и видят «карту сокровищ» (на карте лежат листы с заданиями в виде сложенных в трубочку листов бумаги). Воспитатель: Как вы думаете, что это? (карта сокровищ)	Актуализация имеющихся знаний, представлений. Создание ситуации, в которой возникает необходимость в получении новых представлений, умений Воспитатель настраивает воспитанников на активную познавательную деятельность. Показывает карту сокровищ, заинтересовывает детей.	Считают до 20 и обратно Внимательно рассматривают карту с сокровищами, островами.	Отвечают на вопросы

Этап, продолжительность	Содержание деятельности	Деятельность педагога	Деятельность воспитанников	Результат деятельности
	<p>Воспитатель: Да, вы правы, это необыкновенная карта, на ней указан путь к острову, на котором спрятаны сокровища. Что там спрятано, как вы думаете? (золото, серебро), изумруды, кристаллы.</p> <p>А вы хотите отправиться в путешествие и открыть сундук с драгоценностями? На чем мы можем туда добраться? (на корабле). А вы хотите поработать своими ручками и построить самостоятельно каждый свой корабль?</p>			
Практическая работа	<p>Воспитатель: подходите к стульям, садитесь. Скажите, что у меня в руках? (верно, это квадрат). А это квадрат непростой, а волшебный. Он умеет превращаться в любой предмет. Кладём квадрат уголком вниз, какая фигура получилась? (ромб) Загибаем угол с правой стороны, загибаем угол с левой стороны, а теперь складываем пополам. Что получилось? (кораблик). Какую фигуру он напоминает (трапецию).</p> <p>Молодцы, все справились с заданием: корабль-лодка готовы. Давайте поставим их на пристань.</p>	Овладение способами действия, применение знаний, навыков и умений	Выполняют практическую работу.	Овладение конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми
Этап усвоения нового материала	<p>Чтобы открыть сундук, что ребята нам понадобится (<i>ответы детей: ключ</i>) А для того, чтоб его получить, надо выполнить задания. Справиться с ними смогут только очень внимательные, сообразительные, ловкие, те, кто умеют слушать и думать.</p> <p>Теперь вернемся к карте. Как вы думаете, на какой остров нам в начале нужно отправиться? (на первый) Ребёнок управляет корабликом. Приплыли. А здесь у нас задание. Это Остров «Измерение».</p> <p>1 задание: Измерить длину дороги с помощью условной мерки. Чтобы справиться с заданием, посмотрите, как правильно нужно его выполнить. Кладу мерку к началу дороги так, чтобы края мерки и дороги совпали, отмечаю карандашом конец мерки, провожу линию по краю мерки. Отмечаю 1 фишку. Далее прикладываю мерку уже к линии, отмеченной на полоске. (2) Моя мерка поместилась на этой дороге полностью 15 раз. Цифру 15 ставлю в таблицу рядом с меркой. При измерении маленькой меркой у меня получился большой результат.</p> <p>Разделимся на пары и измерим свои дороги. Результат будем отмечать в таблице цифрами.</p> <p>Почему у вас цифры разные (разные мерки) Дети выполняют. Молодцы! Успешно справились с заданием, за это вы получаете часть ключа. Вернёмся к карте.</p>	Показ способа измерения длины дороги с помощью условной мерки.	Измеряют длину дороги с помощью условной мерки в парах.	Результат измерения отмечают в таблице

Этап, продолжительность	Содержание деятельности	Деятельность педагога	Деятельность воспитанников	Результат деятельности
	<p>Теперь мы должны отправиться на какой остров? (на 2-й остров). Приплыли. Ребята, вы, наверное, устали, задание было сложное, чтобы продолжить наше путешествие мы должны отдохнуть, набраться сил.</p>			
Динамическая пауза.	<p>Ветер дует, задувает, Пальму в стороны качает (2раза) А под пальмой краб сидит, И клешнями шевелит Чайка над водой летает, И за рыбками ныряет А под пальмой краб сидит, И клешнями шевелит (2 раза) Под водой на глубине Крокодил лежит на дне А под пальмой краб сидит, И клешнями шевелит (2 раза)</p>	<p>Проведение игры. Смена вида деятельности, предупреждение утомляемости</p>	<p>Участвуют в игре</p>	<p>Снятие напряжения, эмоциональная и физическая разрядка. Получение нового игрового опыта</p>
Этап усвоения/расширения имеющихся знаний)	<p>Молодцы. Ну давайте теперь задание посмотрим, мы же приплыли. А это остров «Математических задач» 2 задание: Составить и решить задачу Посчитайте, сколько бананов лежит на тарелке? Я положила ещё два (кладу). Придумайте задачу о том, что я сделала. Денис (На тарелке лежало 5 бананов, вы положили ещё два. Сколько всего бананов стало на тарелке? — Какое условие в задаче? (На тарелке лежало 5 бананов, вы положили ещё два. — Какой вопрос в задаче? (Сколько всего бананов стало на тарелке? Решим задачу с помощью геометрических кругов. — Сколько бананов лежало на тарелке? (5) рисуем круг с 5 точками обозначает количество бананов, лежавших на тарелке — Сколько я положила бананов? (2) круг с 2 точками обозначает количество бананов, которые вы положили. — Больше или меньше бананов стало после того, как я добавила ещё два? (больше). — Что вы сделали, чтобы ответить на вопрос задачи? (К пяти прибавили два). — Сколько всего бананов стало на тарелке? (7). Общий круг — сколько всего бананов. Дети читают: К пяти прибавить два получилось семь. Давайте решим задачу с помощью цифр и арифметических знаков. (Один ребёнок записывает на доске.) — Что вы сделали, чтобы ответить на вопрос задачи? (К пяти прибавили два)</p>	<p>Предлагает сосчитать бананы на тарелке и просит придумать задачу. Просит выложить решение задачи с помощью геометрических кругов, а затем с помощью цифр и арифметических знаков, хвалит детей, вручает часть ключа. Даёт задание расположить фигуры так, чтобы в каждом столбике и в каждой строчке встречалась фигура только один раз и до тех пор, пока не закроет все клеточки.</p>	<p>Считают, отвечают на вопросы воспитателя, записывают решение с помощью геометрических кругов и с помощью цифр и арифметических знаков, самостоятельно составляют задачу, определяют условие и вопрос. Выкладывают геометрические фигуры на напольном панно подгруппами Считают шоколадки и детей</p>	<p>Получают часть ключа выкладывают на мольберте часть ключа Открывают сундук с сокровищами с помощью ключа</p>

Этап, продолжительность	Содержание деятельности	Деятельность педагога	Деятельность воспитанников	Результат деятельности
	<p>Сколько всего бананов стало (оказалось на тарелке)? (7). Дети читают: К пяти прибавить два получилось семь $5+2=7$ Молодцы, вы справились с заданием. За это вы получаете часть ключа. Воспитатель: Вот и сундук с сокровищами, на нем замок. Как его открыть? У нас есть ключ, но не целый. Часть ключа, вы получите, выполнив, следующее задание. Это Остров «Сообразительности». (беру листок, читаю задание и иду к геом. фигурам) Давайте подойдём к этому острову. Задание: Необходимо расположить фигуры так, чтобы в каждом столбике и в каждой строчке встречалась фигура только один раз и до тех пор, пока не закроет все клеточки. Ну что, проверяем, в 1 столбике повторяются фигуры? А во втором, третьем? Молодцы, вы справились с заданием и за это вы получаете часть ключа. (выложить на мольберте часть ключа). Воспитатель: Теперь мы можем открыть сундук с сокровищами. Что же в сундуке? Здесь лежит книга «Волшебные сказки» для нашей группы и сокровища (шоколадки-медальки). Только я не знаю, как их разделить? Дети: 1) Посчитать шоколадки и детей. 2) Раздать всем по шоколадке. Воспитатель: Верно. Дети встают в круг и раздают шоколадки.</p>			
Заключительный этап. Рефлексия	<p>Итог НОД: Воспитатель: сядем в круг. Ребята, скажите, вам было интересно? Задание какого острова вам понравилось больше? <i>(ответы детей)</i> Вы замечательные путешественники и дружные ребята. Спасибо всем.</p>	<p>Предлагаю проанализировать свою работу с помощью наводящих вопросов. Оценка педагогом: все молодцы.</p>	<p>Высказываются по поводу полученной информации, своего эмоционального состояния.</p>	<p>Осознание себя как участника познавательного, творческого процесса. Сформированность элементарных навыков самооценки.</p>

Литература:

1. Колягин Ю. М. «Учись решать задачи» М., 1979
2. Помораева И. А. «Формирование элементарных математических представлений» М, 2016
3. К. В. Шевелев: Дошкольная математика в играх. — «Мозаика — Синтез», М. — 2004 г.

Профилактика нарушений слоговой структуры слов с использованием упражнений и игр ритмической гимнастики

Бугакова Екатерина Андреевна, учитель-логопед
МБДОУ № 75 «Аленький цветочек» г. Мытищи (Московская обл.)

Ключевые слова: развитие речи дошкольников, ритм, слоговая структура, ударение, ритмическая гимнастика, просодика, саморегуляция речи, логопедия.

*Мы все — пленники ритма, хозяева ритма. Утро — ночь. Сон — явь.
Вдох — выдох. Наше сердце — ударная установка. Наш мозг подчинен ритму и производит ритм.*
С. Дьяченко

В методике развития речи дошкольников хорошо известна роль развития физиологического слуха, фонематического слуха и формирования ритмических способностей. Это залог успешного формирования слоговой структуры речи. Установлено, что сниженный слух и, как следствие этого, недостаточное восприятие ритмической структуры звуковой среды влияет на успешность овладения грамматическим строем речи, усвоение звукового анализа, на письмо и чтение [1,3], так же резко тормозят формирование экспрессивной речи в дошкольном возрасте, в дальнейшем ограничивая не только интеллектуальную деятельность, но и общение с людьми.

При нормальном развитии ребенка слоговая структура формируется к трем годам.

Учителя-логопеды в дошкольных учреждениях работают с детьми с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). В МБДОУ № 75 «Аленький цветочек» г. о. Мытищи функционирует 4 комбинированные группы, в составе которых есть дети-логопаты. 86% детей имеют нарушения слоговой структуры той или иной степени.

В профилактической и коррекционной работе по данному направлению я опиралась на теоретические данные А. К. Марковой, которая выделяет семь типов нарушений слоговой структуры (нарушение количества слогов, нарушение их последовательности, искажение структуры слога, их уподобление, персеверации, антиципации, контаминации).

Для формирования слоговой структуры слова важными являются и неречевые процессы (оптико-пространственная ориентация, возможность темпо-ритмической организации движений и действий, способность к серийно-последовательной обработке информации).

Также А. К. Маркова определяет слоговую структуру слова как чередование ударных и безударных слогов различной степени сложности.

Изучив книги и статьи по этому вопросу и имея музыкальное образование, я провела параллель между ритмической структурой слов и ритмической структурой музыкальных произведений.

Упражнения и игры по развитию чувства ритма включаются мною в каждое логопедическое занятие (НОД). Они основаны на ритмической гимнастике (автор Эмиль Жак-Далькроз) и музыкальной грамоте. Именно Жак-Далькроз

является «пророком ритма», он впервые внедрил в жизнь новый метод изучения музыкальной грамоты на основе прохлопывания ритмических рисунков, а именно, на основе сольфеджио (итал. *solfeggio* от названия нот «соль» и «фа») — многозначный музыкальный термин.

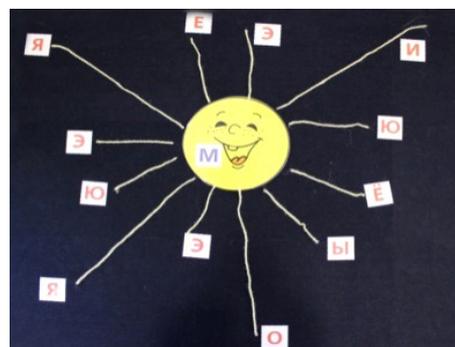
В систему Эмиля положено понятие ритма как универсального начала [3, 4]. «Жизнь есть музыка с ее живым и творящим ритмом (Э. Жак-Далькроз)

Профилактическая работа по развитию слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста не предполагает формирования предпосылок ее развития. Поэтому этапы развития оптико-пространственной ориентации, развитие сомато-пространственной ориентации, развитие ориентации в двухмерном пространстве, временно-пространственной ориентации я использую только при коррекции слоговой структуры слов у детей дошкольного возраста с ТНР.

Виды игр и упражнений профилактической работы:

1. Знакомство детей с длинными и короткими звуками. Игра «Солнышко». Пропевание гласных звуков протяжно по длинным лучам, пропевание звуков отрывисто по коротким лучикам.

Усложненный вариант (старший и подготовительный к школе возраст): пропевание слогов протяжно и отрывисто по лучам и лучикам. Чтение слогов.



2. Понятие «ударение». Когда с детьми отработаны понятия «долгий звук», «короткий звук», можно на разном демонстрационном материале детям объяснить, что такое ударение: среди коротких звуков, есть долгий, протяжный звук, он и обозначает ударение.



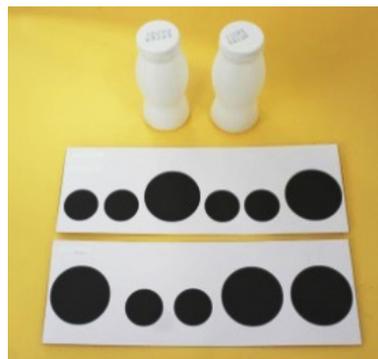
3. Знакомство с понятиями «высокий — низкий», «громкий — тихий». Игра «Дерево», «Как поют птички?» На нижних ветках птицы поют громко, на верхних — тихо или на нижних ветках птицы поют низким голосом, на верхних — высоким. Перемещая птичку с ветки на ветки, изменяем высоту голоса (происходит переход голоса из грудного в головной резонатор) или громкость голоса (работаем над силой выдоха одновременно).



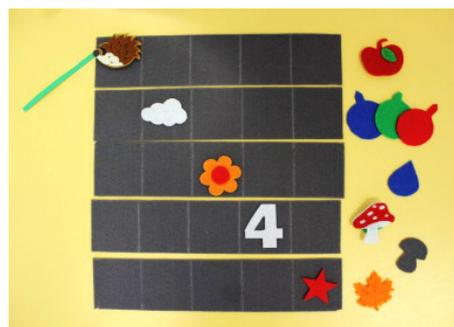
4. Пропевание звуков, слогов, слов, фраз с эмоциями «Радостно — грустно». Игра «Волшебный цветочек».



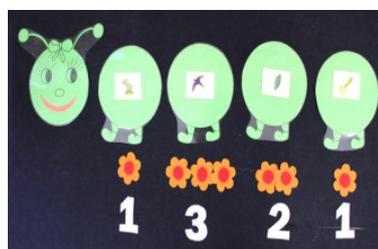
5. Понятие «ритм» (отхлопывание, отстукивание, оттопывание с использованием шумовых баночек). Усложнение: угадай ритм, воспроизведенный учителем-логопедом, по схемам, воспроизведи ритм самостоятельно по предложенной схеме.



6. Индивидуальные слоговые фетровые линейки. Фетровая линейка с одной стороны разделена на 3 части (для определения позиции звука в слове — начало, середина, конец) и с другой стороны — на 5 (для определения количества слогов в слове). У каждого ребенка есть фетровая слоговая линейка с разным раздаточным материалом (собраны по лексическим темам, которые изучаются в рамках обязательного планирования учителя-логопеда)



7. Игра «Гусеница» — деление слов на слоги при автоматизации звуков: назови слова (в данном случае слова для автоматизации звука «Л» в начале слова, определи количество слогов в слове — выложи на фланелеграфе соответствующую цифру или цветочки (для тех, кто не соотносит цифру и число).



8. Логопедическая лесенка. Варианты игр: плавное поступенное движение вверх голосом от низкого звучания к высокому // от тихого к громкому; определение количества слогов в словах — игра «Поставь на определенную полочку»; составление схем предложений с разными знаками (точка, вопросительный, восклицательный); проговаривание слогов по возрастанию (па-папа-папапа... — развитие речевой памяти); кроссворды.



9. Слоговая доска.

Слоговая доска сделана из вертикальных кармашков для картинок, кармашков горизонтальных — для цифр, обозначающих количество слогов в словах (максимально — 6 слогов), катушек с нитками (нити по цветам — красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый — цвета радуги), крючков и бубенчиков (для определения ударного слога). Варианты игр: определение количества слогов по картинкам; определение количества звуков, которые произносит учитель-логопед; определение ударного слога (повесь бубенчик); назови цвета радуги; найди 1А и т. д. — аналогично шахматной доске, соедини ниткой 1А — Б7 — нарисуй картинку; игра с предлогами (повесь картинки в середине), назови что над /под / справа/слева



Литература:

1. Большакова С. Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей. Методическое пособие. — 3-е изд. — М.: ТЦ Сфера, 2017. — 64. (Библиотека Логопеда).
2. Волкова Г. А., Логопедическая ритмика, — М.: Просвещение, 1985. — 191 с., ил. Учебное пособие для студентов «Дефектология».
3. Каплунова И. М., Новоскольцева И. А. Этот удивительный ритм. Развитие чувства ритма у детей / И. М. Каплунова, И. А. Новоскольцева. — «Композитор — Санкт-Петербург», 2005. — 74 с.
4. Маркова А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией / Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. — М., 1961.
5. Роот З. Музыкально-дидактические игры для детей дошкольного возраста. Демонстрационный материал / З. Роот. — Айрис-Пресс, 2005. — 16 с.
6. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — 5-е изд. — М.: Айрис-пресс, 2008. — 224 с. — (Библиотека логопеда-практика).
7. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В., Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии», Санкт-Петербург, «Образование», 1994.
8. Селиверстов В. И., Речевые игры с детьми, — Москва, «Владос», 1994.

10. Понятие «Пауза». Большие карточки — долгий звук, маленькие — короткий звук, гусеницы — пауза. Варианты игр различны: ребенок по заданию логопеда на слух сам выкладывает схему; или по готовой схеме ребенок прохлопывает ритм; можно играть в парах, когда один ребенок придумывает ритм сам, другой — воспроизводит при помощи схемы.



11. Ритм в стихах с использованием дополнительных предметов. Я использую палочки (отшлифованные, покрытые лаком). Дети, сидя на ковре в кругу, держат палочки в руках, стучат ими, используя разные комбинации:

- стучат палочками по полу;
- стучат ритмично палочкой о палочку по центру;
- стучат палочками друг о друга, но по их концам;
- стучат палочками, переворачивая их;
- передают ритмично палочки по кругу соседу, беря от соседа слева и т. д.)

12. Канон — игра на развитие саморегуляции речи, пропевание слов, фраз и стихотворений. Дети встают в круг, пропевают любое стихотворение на одной ноте, далее делятся на два круга.

Канон для нескольких голосов. Мелодию поёт один голос — первый круг, следующий начинает эту же мелодию до того, как первый закончит. Потом таким же образом вступает следующий круг. Чаще всего каноны бывают на 2 и 3 голоса, иногда могут быть на 4 и 5 голосов.

Данные игры и упражнения помогают мне в работе по коррекции слоговой структуры речи и по развитию просодических компонентов речи детей дошкольного возраста.

9. <https://pedsovet.su/logoped/art/5909> Елена Мелюхина, Мария Бруковская, 07.09.2015 Нарушение слоговой структуры слова: коррекция, подготовка к коррекции. Методические рекомендации и упражнения

Роль произведений искусства в формировании у детей младшего дошкольного возраста эмоциональной отзывчивости

Галич Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, доцент;

Макаримова Алия Сабировна, студент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

В данной статье рассмотрена проблема, которая всё более распространена на сегодняшний день в развитии детей — проблема эмоционального неблагополучия. Для решения этих проблем предпринята попытка использования произведений искусств в образовательном процессе.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, эмоциональная отзывчивость, произведение искусства, дошкольный возраст.

Век бесконечных инноваций и технологического прогресса повседневная жизнь взрослого человека устроена таким образом, что времени на полноценное общение с детьми у родителей остаётся всё меньше. За пеленой большого ассортимента всевозможных развивающих кружков и секций взрослые зачастую забывают о том, что их ребёнок ни в чём не нуждается так сильно, как в простой родительской любви, внимании, защите и в ежедневном эмоциональном общении с ними. Отсюда всё более распространённой на сегодняшний день становится проблема эмоционального неблагополучия детей. Ребёнок оказывается один на один со своими переживаниями и эмоциями, вследствие чего формирование эмоциональной отзывчивости требует к себе особого внимания, поскольку именно она считается одной из основных составляющих гуманных чувств ребёнка [1].

Развитие способности детей к произвольной регуляции своих эмоций происходит в период дошкольного детства. Ребёнку тяжело скрыть страх, удивление, тревогу или радость. Именно в период младшего дошкольного возраста преобладает чувственное познание мира, поэтому способствовать формированию эмоциональной отзывчивости детей эффективнее всего начиная с младшей группы дошкольников, чьи эмоции отличаются своей непосредственностью [2].

Под эмоциональной отзывчивостью дошкольника подразумевается умение ребёнка откликаться на происходящие вокруг него явления и события. Выражается эмоциональная отзывчивость детей в эмоциональном отклике ребёнка на различные чувства другого человека или животного, явления или действия.

С целью способствовать формированию эмоциональной отзывчивости у детей младшего дошкольного возраста педагогу необходимо создать такие условия и организовать такой вид деятельности дошкольников, которые бы не только способствовали обогащению эмоциональных переживаний ребёнка, но и вызвали бы эмоциональные реакции такие, например, как сочувствие и сопереживание [3].

Использование произведений искусств в образовательном процессе способствует не только формированию эмоциональной отзывчивости младших дошкольников, но и знакомит их с различными видами искусства и творческой деятельностью великих людей, таким образом, развивая эстетическую сторону личности ребёнка.

В младшем дошкольном возрасте ребёнок эмоционально зависим от взрослых, потому стоит помнить, что поведение окружающих оказывает большое влияние на поведение дошкольников. На положительное эмоциональное развитие младших дошкольников влияет поддержка взрослого и его сопереживание достижениям и промахам дошкольника. Ласковое отношение взрослого к ребёнку, признание прав малыша, проявление внимания к нему являются основой эмоционального благополучия и вызывают у младшего дошкольника чувство уверенности, защищённости, что способствует нормальному развитию личности ребёнка, формированию положительных качеств, доброжелательного отношения к окружающим людям [1]. Общительность и доброжелательность взрослого считается одним из условий формирования эмоциональной отзывчивости у детей младшего дошкольного возраста. Именно такое взаимодействие взрослого с ребёнком формирует положительный эмоциональный фон, благодаря которому младший дошкольник не боится неудач и готов к любым обстоятельствам, потому как знает, что ему всегда помогут, поддержат и поймут [4; 5].

Сотрудничество образовательного учреждения с семьёй обеспечивает максимальное обогащение эмоциональной сферы младших дошкольников, развитие способности к произвольной саморегуляции и самоконтролю, другими словами, ребёнок способен управлять своими эмоциями и действиями.

Таким образом, с целью формирования и развития эмоциональной отзывчивости у детей младшего дошкольного возраста, педагогу необходимо организовывать разнообразные виды совместной деятельности младших дошкольников со взрослыми и сверстниками. Между тем, в со-

вместной деятельности детей друг с другом и со взрослыми должны быть созданы также такие педагогические условия, как реализация личностно-ориентированного взаимодействия педагога с детьми в ходе их совместной деятельности; обогащение эмоционального опыта младших дошкольников в процессе игровой деятельности; сотруд-

ничество педагога с родителями основанное на их готовности к формированию и развитию эмоциональной отзывчивости младшего дошкольника в семье, кроме того включение ребёнка в разнообразные жизненные ситуации, в которых он бы мог проявить уже приобретенный им эмоциональный опыт.

Литература:

1. Вартанян, Г.А. Эмоции и поведение / Г.А. Вартанян, Е.С. Петров. — Ленинград: Наука, Ленинградское отделение, 1989.
2. Дьяченко, О. М., Булычева А. И. и др. Психолог в детском дошкольном учреждении. — М.: Новая школа, 1996.
3. Павленко, Т. Коммуникативные аспекты эмоционального развития детей / Палитра педагога, 2003.
4. Широкова, Г.А. Развитие эмоций и чувств детей дошкольного возраста. — Ростов н/Д.: Феникс, 2005. — 304с.
5. Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей дет. сада / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева и др.; Под ред. А.Д. Кошелевой. — М.: Просвещение, 1985. — 176 с.

Современные подходы в образовании будущих дизайнеров в процессе формирования профессиональных и первичных способностей

Галкина Надежда Николаевна, студент магистратуры;

Стеценко Алиса Игоревна, студент магистратуры

Краснодарский государственный институт культуры

В данной научной статье выявлены и рассмотрены задачи педагогического обучения молодых дизайнеров в процессе формирования готовности к инновационной и профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, дизайн, инновации, дизайн-образование.

Modern approaches to the education of future designers in the process of forming professional and primary abilities

Galkina Nadezhda Nikolaevna, student;

Stetsenko Alisa Igorevna, student

Krasnodar State Institute of Culture

This scientific article identifies and considers the tasks of pedagogical training of young designers in the process of forming readiness for innovation and professional activity.

Keywords: professional activity, design, innovation, design education.

На сегодняшний день напрямую связана актуальность темы исследования с необходимостью дополнить и усовершенствовать учебный процесс, сделать его еще более удобным, интересным, практичным, комфортным. Следует признать, что несмотря на прогресс в развитии учебного процесса, многие образовательные учреждения стремительно уходят в прошлое без особых применений инновационных технологий. Возникают в связи с этим все новые и новые проблемы, как в образовательном процессе, так и в образовательных учреждениях, которые необходимо решить. Главной целью является необходимость повышения качества дизайн — образования. Учитывая из-

менения, связанные с подходами к обучению, находятся проблемы, заключающейся в том, как организовать подготовку деятельности, которая направлена на развитие индивидуального самовыражения, потенциала ученика. Творческий потенциал ученика — синтез, который включает в себя талант, подготовку, чувство колорита, композиции, он помогает определить профиль мышления, реализовать творческий потенциал, проявляется в разной направленности, которая включает в себя:

- Уровень художественно-образного развития творческого мышления;
- Художественно-творческую направленность;

— Творческую мотивацию, проявляющуюся в стремлении овладеть новыми знаниями, умениями;

— Способность к творческой реализации.

В связи с этим, изучению проблематики практики профессионального образования посвящены научные исследования отечественных и зарубежных ученых и дизайнеров, в том числе: Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, А.П. Беляевой, Б.С. Гершунского, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, Концепции и теоретические основы дизайн — образования разработаны В.Р. Ароновым, Е.Н. Ковешниковой, Р.Ф. Мухутдиновым, Т.А. Третьяковой и других. Необходимо организовать учебный процесс так, чтобы педагог мог учесть небольшое количество важных моментов, критериев, нюансов данной специальности [4, с. 208]. Сам процесс формирования максимальной готовности у будущих дизайнеров к инновациям введением в профессиональной дизайнерской деятельности осуществляется последовательно и поэтапно: создание комфортных условий для полноценных занятий, контроль и проведение комплексных уроков, опираясь на тематику времен года, события. Так же важным моментом в обучении является подведение итогов с помощью семестровых просмотров и художественных выставок. главной целью основного этапа является создание устойчивой динамики и мотивации, продуктивной ориентации на применение инновационных технологий в профессиональной жизни; следующий этап обозначает освоение первоначальных знаний о стандартах, содержании инновационной деятельности будущих специалистов, целью заключительного этапа является создание исследовательских умений учеников [6, с. 107].

Гипотезой данной научной статьи является то, что такое педагогическое обучение будущих дизайнеров в процессе формирования профессиональных и первичных способностей должно основываться на подготовке профессиональных специалистов, так же необходимо подготовить дизайнеров к новым условиям, сформировать навыки пользования новейшими разработками, определить профессиональное мышление обязанностей, базовых задач, педагогической значимости, а так же фор-

мирование стандартных навыков качественной работы, саморазвития и достижения целей [1, с. 34]. Задача опытного педагога развить профессиональные качества у дизайнеров. Молодой специалист — это личность, которая способна к саморазвитию и самообразованию, он лучше приспосабливается к инновационным условиям среды и справляется с поставленными задачами [5, с. 177]. Процесс реализации формирования навыков будущего дизайнера к современной деятельности всегда требует создания ориентированной творческой среды, которая представляет собой, предусмотрено организованную творческую среду, которая направлена на решение учениками профессиональных задач, оказывающих активное влияние на познавательный и учебный процесс использования новейших технологий [2, с. 16]. С позиций стандартного системного метода все модули профессионального образования имеют возможность максимально стимулировать деятельность компонентов инновационной деятельности в совокупности [3, с. 57]. Перед современными педагогами встает вопрос о повышении уровня развития профессиональных способностей и развитии креативности, формировании особого вида мышления дизайнера. Решение поставленных педагогических задач требует создания определенных психолого-педагогических условий и построения соответствующей модели процесса подготовки будущих дизайнеров. Изменение структуры образовательного процесса влечет изменения учебных характеристик в методике преподавания. Эти важные модули, описанные в статье, могут играть для ученика и преподавателя в образовательной деятельности ключевую роль. Например, грамотный процесс проведения занятий и инновационный подход позволяет добиться необходимого результата.

Выводы: таким образом, говоря о современном образовании, о комплексном подходе в разработке учебных занятий, его различных форм, необходимо учитывать важность детальной проработки занятий с учениками. Все эти факторы создают гармонию в обучении, желание учиться, способствуют улучшению качества дизайн — образования.

Литература:

1. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Н. М., 2000.
2. Е.М. Чибирева. Развитие творческого стиля деятельности будущих педагогов-художников: автореф. дис. кандидата пед.наук: 13.00.08. — Казань, 1998.
3. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н.Ю. Посталюк. — Изд-во Казанского ун-та, 1989.
4. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А Слостенин, Л. С. Подымова — М.: Магистр, 1997.
5. Элланд К. Среда обитания: Как архитектура влияет на наше поведение и самочувствие. М., 2017.

How the modern cartoons influence on the emotional state of preschoolers

Damkina Yulia Altxsandrovna, master's degree student;

Masterskikh Svetlana Valerevna, candidate of philological sciences, associate Professor

Tyumen state university

Keywords: *mass media, animation, mass consumer products, preschool age.*

From the very young age, children are influenced by the products of modern media. Undoubtedly, animation movies are the most relevant for children of preschool age. With the development of new technologies, the animation genre has become extremely popular among children. The first animated designs began in the 19th century. In recent years, the creation of domestic and foreign cartoons has become an integral part of mass television production.

Nowadays, how the modern cartoons influence on the emotional state of children becomes a topic of great concern for scientists. Based on the reviewed studies, we observe a tendency towards a decrease in the age of when children are first introduced to cartoons and the expansion of the time spent on watching them. It should be noted that children start to watch cartoons at the age of two years old and the average time of watching is more than 4 hours a day [1]. Thus, it becomes clear that children consume the information from a very young age with the quite large amount of it in time. Watching cartoons for a preschool child becomes a common activity and grows into a habit. This can influence the mental health of a child, his identity [2] and the relations with other people. In this regard, this problem becomes of current importance.

It should be noted that the effect the animation has on children can differ. On the one hand, cartoons can help children to receive some standards of conduct, life experience and also allow gaining important skills and to socialize in the society. On the other hand, the content of a cartoon can have a negative effect on a child. There are examples of aggressive content, that include violence, fights as integral parts of a movie, which cause the formation of wrong values. Thus, the benefit of cartoons for pre-schoolers is doubtful as not all parents choose the quality content. In this case, it is important to understand what children like to watch, what do pre-schoolers and their parents choose to watch, because the products of mass-media have an important role in this process.

Mass media dominates in the human socio-communicative environment almost entirely replacing institutions that establish spiritual consciousness and people's behavioural principles. In this regard, it becomes important to study the preferences, interests, and needs of a preschool child. Today, the problem of psychological media's impact on children is an urgent issue [4]. It should be noted that the mass media have not only entertaining and educational function, but also influence the understanding of the world, social and cultural standards of conduct. Clearly, the media can have a great impact on a child.

From the very young age, a child immerses in the media through a cartoon. The animation is an area of the fabulous, fantastic and wonderful picture of the world. No matter how

the cartoon will be created it will always stay a cartoon image — or, in other words, synthetic [5]. The cartoon also has a plan, development, ending. Everything that makes it the art of the multidimensional synthesis.

Animation in its diversity occupies the leading positions in the broadcast networks of children's channels. In the study “Program policy of children's channels” by L. Mugal the main features that negatively affect the child are represented [6]:

- the main part of the content consists of animated films
- educational programs are not represented
- a large amount of advertising predominates
- the content is mainly entertaining
- topics of programs are limited.

We notice that the cartoon is the most common genre among children. It is interesting that there is a number of features that a modern animated film pursues:

1. There is the excess of aggression and violence in cartoons. Scenes of fights and conflicts are presented with enough frequency (they are added for a comic effect). In the objective world we observe cemeteries and graves, the living dead, etc.
2. There is no clear line between good and evil, when the impunity of heroes is often presented in the picture.
3. An uncertain gender of heroes. Women could be presented with male traits of personality. Also, a woman can show sexual interest towards a man.
4. Early sex education. Continues the previous point and is dangerous because it reveals the functions that a child is not ready for, both psychologically and physically. This can affect a child negatively in the future.
5. The mismatch of the sound range and video sequence is observed. Distorted graphics, the distorted pronunciation of heroes was noticed.
6. The vices of the society are ridiculed and are taken for granted by a child because of the young age and undeveloped critical thinking.

Watching cartoons is becoming a daily habit for a child, and many studies show that parents inure children to cartoons, so they are starting to replace the process of live play in children's life.

In our study, we made a list of questions for parents of children aged from 1 to 7 years old on the topic “What does your child watch?”. Respondents answered questions such as “What cartoons/books does your child watch/read?” and “What is the child's favourite hero in this cartoon?”. The survey involved 150 people. We took into account 132 responses since 18 respondents did not give clear answers, but, for example, “different”, “all”, etc.

The main task was to detect what content parents choose for their children of preschool age and what children prefer themselves. In our survey we noted the dynamic of the mass

media cartoons. Analysing the answers, we identified the top-rated cartoons for children.

Rating of the most viewed cartoons by children

№	Cartoon	Amount of viewers	Agelimit
1	Фиксики (Fixics)	32	0+
2	Маша и медведь (Masha and the bear)	25	0+
3	Щенячий патруль (Paw patrol)	22	0+
4	Лунтик (Luntik)	20	0+
5	Барбоскины (The Barboskins)	14	0+
6	Три кота (Kid-E-cats)	11	0+
7	Губка Боб (SpongeBob square pants)	14	6+
8	Tales, literature	11	0+
9	Cartoons about princesses, fairies etc.	15	0+
10	Cartoons about knits, nynza etc.	11	0+
11	Other films/cartoons	25	6+ and older

* 132 respondents surveyed offered several answers

As we can observe the quantitative analysis showed that the cartoons presented are the products of mass market and are broadcasted on the well-known children's TV channels. We should note that these are cartoons with a good variety of bright colours, sometimes clip editing is traced, they are quite overloaded visually. The most viewed cartoons were Фиксики (Fixics), Маша и медведь (Masha and the Bear), and Paw Patrol.

We should note that the point "Other cartoons/films" was included in the table, with the age requirement of 6 years. In our survey, we observed a great number of cartoons and even films that did not fit the age limits of pre-schoolers. For example, film "The Ice" (Лед), "Daddy's Daughters" (Папины дочки), "The Boss-Baby" and cartoons on the video hosting YouTube. After analysing all the information presented, we assume that preschool children sometimes prefer films that do not correspond to their age.

It is worth noting that, 132 people indicated 56 different cartoons. This indicates a wide variety of animated products. Perhaps that's why modern preschool children begin to form individual preferences in cartoons.

Also, we should claim that in the survey we observed the most popular cartoons' characters among children as well. And the hero's choice often depended on the hero's gender. Thus, girls tend to choose princesses, Masha, Simka, Elsa, Rosa, and

boys prefer such characters as Luntik, Nolik, Flash, Racer, etc. There were cases where the choice did not depend on the gender since cartoons did not suggest it, as the main characters were the "train", the "blue tractor". Cartoons of this nature suggest a mixture of male and female qualities. It should be taken into account that the assimilation process of belonging to a gender is important in the further adoption of social values and norms.

CONCLUSIONS

During our survey we revealed that the problem of animation's influence on children becomes relevant with the development of mass media. Our work showed that many types of the analyzed researches show undeniable impact those programs have on personal development from an early age. We think that the study of contents of the animations and their influence on the preferences of preschoolers should become the main path for the development of the problem's analysis. The relevance of this topic is expected to grow with the development of the animation industry.

In conclusion, it should be highlighted that cartoons as the product of mass media are an effective way of influencing children's consciousness. In this regard, they require careful evaluation and analysis. The issues under study require further consideration at different ages and constitute the basis for the following studies.

Reference:

1. Habib K., Soliman T. Cartoons' Effect in Changing Children Mental.
2. Response and Behavior / K. Habib, T. Soliman // Open Journal of Social Sciences. — 2015. — № 3. — P. 248–264.
3. Odukomaiya E. Cartoons Influence towards Violence and Aggression in School Age Children in Nigeria: Dissertation for the Award of the Degree of Master of Arts in Communication and Media Studies / Institute of Graduate Studies and Research Eastern Mediterranean University. — 2014. — P. 97.
4. Iamurai S. Positive Cartoon Animation to Change Children Behaviors in Primary Schools / S. Iamurai // International Conference on Primary Education. 2009. — P. 1–6 Медиаобразование: опыт и перспективы. Материалы секции

- «Медиаобразование» XXV Всероссийской научно-практической конференции исследователей и преподавателей журналистики, рекламы и связей с общественностью «Проблемы массовой коммуникации». Вып. 1 /Под ред. В. В. Тулупова. — Воронеж.: Квартал, 2016. — С. 29–33.
5. Иткин В. Что делает мультипликационный фильм интересным / В. Иткин // Искусство в школе. — 2006. — № 1. — С. 50–54.
 6. Мыгаль М. С. Программная политика детских каналов в России: особенности распределения телевизионного контента в сетке вещания, жанрово-тематический состав, целевая аудитория / М. С. Мыгаль // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. — 2014. — № 13. (184). — С.223–233.

Процесс адаптации к обучению в школе детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития

Дубынина Татьяна Евгеньевна, учитель-логопед

КГУ «ОСШ № 73» г. Караганды (Казахстан)

Рыжевич Екатерина Павловна, учитель-дефектолог

КГУ «СОШ № 25» г. Караганды (Казахстан)

В статье произведен анализ процесса адаптации к учебной деятельности детей с задержкой психического развития, которые имеют трудности в обучении.

Ключевые слова: задержка психического развития, школа, адаптация, трудности в обучении.

Психологическая адаптация детей с задержкой психического развития к школе представляет собой одной из важнейших проблем, актуальность которой обусловлена сегодня традиционными запросами психолого-педагогической практики. Рост психических и соматических заболеваний, а также различных функциональных расстройств коррелирует с общим снижением успеваемости, в особенности на начальных ступенях обучения. Необходимость определения причин трудностей в обучении и развитии учащихся с задержкой психического развития в сравнении с детьми с иными нарушениями, а также с нормально развивающимися школьниками обусловлена нуждами практики. По типу поведения, особенностям познавательной деятельности школьники с задержкой психического развития значительно отличаются от сверстников и нуждаются в специальных коррекционных воздействиях для компенсации нарушений.

Абсолютно все учащиеся первого класса в той или иной степени испытывают трудности в период адаптации к учебной деятельности. Это выражается в ускоренной утомляемости, сниженном аппетите, головных болях, апатии. Ребёнок капризничает, часто плачет. Возникают частые перепады настроения, снижение самооценки, подавленность. А некоторые учащиеся могут проявлять агрессию в сторону учителей, одноклассников, родителей. Отсутствует желание приходить в школу, появляется отрицательное отношение к учебной деятельности. Возможны протесты, истерическое поведение.

Поступление в школьную организацию образования вносит огромные перемены в распорядок дня ребенка. Школа с первых дней ставит перед ребенком целый список задач, требующих изменения его ментальных и физи-

ческих сил. Следовательно, необходимо некоторое время, чтобы произошла успешная адаптация к школьному обучению и ребенок привык к новым условиям и научился соответствовать требованиям педагогов.

В психологической литературе понятие адаптации интерпретируется с акцентом на индивидуальные, личностные качества и структуру личности в целом. Изучением процесса адаптации занимались такие ученые — современники и классики как: Г. М. Андреева [1], Л. С. Выготский [2], О. А. Журбина [3], Е. Г. Речинская [4], Л. А. Данилова [5].

Особое внимание к проблеме человека и его деятельности в условиях научного прогресса вызвало необходимость углубленного изучения проблемы адаптации. В особенности выделяют два вида адаптации: психическую и физиологическую.

Психическую адаптацию, в частности, рассматривают как результат деятельности единой самоуправляемой системы. Ее можно определить, как процесс установления оптимального взаимодействия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который позволяет ребенку удовлетворять актуальные потребности и реализовать связанные с ними значимые цели, обеспечивая в то же время соответствие типичной деятельности человека, его поведения, требованиям среды.

Физиологическая адаптация (поведенческая) — совокупность физиологических реакций, лежащих в основе приспособления организма к изменению окружающих условий и направленных на сохранение относительного постоянства его внутренней среды.

Понятие «социально-психологическая адаптация» рассматривается ученым Г. Р. Дичевым как сложная система

приспособительных мероприятий, направленных на овладение новыми общественными формами деятельности, и связанная, прежде всего с изменением статуса ребенка [6].

Адаптационный период ребенка к школе может длиться от 3 недель до 6 месяцев, это зависит от множества факторов: индивидуальные особенности развития ребенка, способы взаимоотношений с окружающими людьми, тип учебной организации образования, уровень сложности образовательной программы и степень готовности ребенка к школьной учебной деятельности. Важнейшим фактором является поддержка взрослых. Чем больше ребенку окажут посильную помощь в этом непростом процессе, тем скорее и успешнее ребенок адаптируется к новым условиям.

При поступлении в учебное заведение у ребенка меняется привычный ему ритм и образ жизни. К примеру, у него изменяется социальная роль: из дошкольника ребенок превращается в ученика. Также у него появляются новые обязанности: подготавливать домашнее задание, приходиться вовремя в школу, быть внимательным и сосредоточенным на уроках, дисциплинированным, неконфликтным и т. д.

Параллельно у ребенка сменяется ведущая деятельность. До начала обучения в школе дети с задержкой психического развития заняты игрой. С приходом в школу они овладевают учебными навыками. Главное различие между игровой и учебной деятельностью состоит в том, что игровая деятельность в основном свободна и неподконтрольна, а учебная деятельность построена на произвольных усилиях ребенка.

Особое внимание ребенку с задержкой психического развития должны уделять педагоги и психологи. Они играют большую роль в процессе адаптации ребенка к школе. Если учитель изучит все особенности ребенка с задержкой психического развития, и, опираясь на полученную информацию, будет проводить урок согласно полученным результатам наблюдения и диагностики, то процесс приспособления к обучению в школе будет проходить благополучно и более успешно и результативно.

При оказании помощи со всех направлений окружения ребенка, дети с задержкой психического развития получают возможность намного быстрее привыкнуть к новой среде.

Также можно сказать, что проблемой адаптации ребенка с задержкой психического развития является не только особенности его познавательных процессов, но и эмоциональный тип поведения. Ребенок не всегда может удержать в себе свои эмоции, возможна негативная реакция на действия, которые ему не нравятся, он может поддаться конфликту или расплакаться.

Родителям необходимо подготавливать ребенка к школе, заниматься с ним. Уже с детства нужно приучать ребенка к определенному распорядку дня. Также педагог должен снисходительно относиться к детям с задержкой психического развития. В ходе урока использовать разные виды работ, разнообразные формы подачи материала, красочный и яркий наглядный материал. Самая важная цель для педагога — заинтересовать детей, чтобы у них возникла мотивация к обучению в школе.

Неотъемлемой частью работы по адаптации к школе с детьми с задержкой психического развития является работа таких специалистов как психолог и дефектолог. Они проводят коррекционно-развивающие занятия для более эффективного результата учебной деятельности. При взаимодействии специалистов с педагогами и поддержке родителей дети с задержкой психического развития намного легче адаптируются.

При тяжелой форме задержки психического развития, неблагоприятных условиях и не оказании помощи специалистов может возникнуть дезадаптация.

Исходя из всего вышесказанного, можно сказать, что дети, которые имеющие задержку психического развития относятся к «группе риска» по уровню их успешности в процессе адаптации по сравнению с нормотипичными детьми. Особенности развития детей, их познавательная и эмоционально-волевая сферы не позволяют без особой помощи специалистов, педагогов и родителей осуществить успешную адаптацию к обучению образовательном учреждении. Начальный период обучения вызывает у таких детей высокий уровень тревожности и возникновение агрессивного поведения. Для успешной школьной адаптации необходимо создать особую образовательную среду, в которой учащимся с задержкой психического развития будет комфортно находиться, а также оказывать своевременную помощь и поддержку педагогов и психологов.

Литература:

1. Андреева Г. М. Социальная психология. — М.: Аспект Пресс, 1999. — 325 с.
2. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. — М.: АПН РСФСР, 1960. — 436 с.
3. Журбина О. А. Дети с задержкой психического развития. — М.: Феникс, 2007.
4. Речицкая Е. Г. Коррекционная работа по развитию познавательной сферы глухих учащихся с задержкой психического развития. — М.: Владос, 2014. — 155 с.
5. Данилова Л. А. Коррекционная помощь детям с задержкой психофизического и речевого развития. — М.: Детство — Пресс, 2011. — 97 с.
6. Дичев Г. Р. Общение // Дефектология. — 1999. — № 2. — С. 24.

Развитие социально-коммуникативной компетенции дошкольников через использование технологии эффективной социализации — утренний сбор в условиях разновозрастной группы сельского дошкольного образовательного учреждения

Евдотьева Наталья Сергеевна, воспитатель;

Новикова Алла Федоровна, воспитатель;

Якубенко Татьяна Маметовна, музыкальный руководитель

МБДОУ детский сад общеразвивающего вида «Солнышко» с. Новенькое Ивнянского района Белгородской области

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад общеразвивающего вида «Солнышко» с. Новенькое Ивнянского района обеспечивает создание благоприятных условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства.

Приоритетным направлением в работе учреждения всегда было социально-коммуникативное развитие. Сегодня оно приобретает особую актуальность.

ФГОС ДО в требованиях к образовательной программе дошкольного образования определяет её, как программу психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста.

Исходя из этого, задача современного дошкольного учреждения состоит в том, чтобы из его стен вышли воспитанники не только с определенным запасом знаний, умений и навыков, но и люди самостоятельные, обладающие определенным набором нравственных качеств, необходимых для дальнейшей жизни. Важно формировать у дошкольников умение строить взаимоотношения с окружающими на основе сотрудничества и взаимопонимания, готовность принять их привычки, обычаи, взгляды.

Обеспечить реализацию требования ФГОС возможно только в случае создания в учреждении условий для развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности.

Не секрет, что в дошкольных организациях тоже остро стоит проблема разобщенности детей, малышей трудно сплотить, организовать, объединить, тем более приучить самостоятельно, продуктивно взаимодействовать, поэтому педагоги учреждения много внимания уделяют социально-коммуникативному развитию детей.

Анализируя ситуацию социально-коммуникативного развития воспитанников младшей группы, получили, что по результатам диагностики детей, проведенной в январе 2018 года выявлено, что только 19% детей имеют высокий уровень развития социально-коммуникативных умений.

Средний уровень развития социально-коммуникативных навыков показали 48% детей, с большинством диагностических заданий эти дети справились с помощью взрослого, при этом проявляли недостаточную инициативность.

Низкий уровень показали 28% детей, они испытывали затруднения при выполнении практически всех диагностических заданий даже с помощью взрослых, не проявляя активности, пассивно следовали за инициативными детьми.

5% детей не смогли выполнить ни одного задания.

По данному направлению было проведено анкетирование среди родителей. В анкетировании приняло участие 20 семей группы. Оно показало, что 45% родителей не понимают, почему их ребенок ведет себя, так или иначе; 25% родителей ответили, что ребенок затрудняется выразить свое эмоциональное состояние словами; 35% считают, что дети не умеют самостоятельно решать конфликты, договариваться со сверстниками.

Так было выявлено противоречие между социальной потребностью в личности с высоким уровнем социально-коммуникативных компетенций и отсутствием специально организуемой целенаправленной работы по их формированию в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Результаты диагностики свидетельствовали о необходимости активизации работы по повышению уровня сформированности социально-коммуникативной компетенции дошкольников.

В условиях реализации ФГОС в практику работы активно внедряются новые технологии образования. Для нас такой технологией являются технологии эффективной социализации дошкольников.

Еще в 30-е годы XX века Л. С. Выготский утверждал, что ребенок является социальным существом с самого момента рождения.

Вопросы изучения и развития коммуникативной деятельности, способностей детей дошкольного возраста раскрыты в работах А. Г. Арушановой.

Инновационные технологии в направлении социально-коммуникативного развития предлагает старший научный сотрудник Института Социологии РАН Н. П. Гришаева.

Технология проведения утреннего сбора описана Л. В. Свирской, доцентом кафедры педагогики и психологии ОАОУ ДПО «Новгородский институт развития образования», в книге «Утро радостных встреч». По мнению Л. Свирской «групповой сбор — это время, когда мы обучаем детей жизненно необходимым навыкам».

Автор технологии считает, что во время сбора в действиях детей и взрослых обнаруживается формирование и проявления ключевых компетенций.

Реализация образовательной программы происходит в течение всего времени пребывания детей в дошкольной организации, в том числе и в режимных моментах.

Утренний приём — наиболее благоприятное время для общения воспитателя с каждым ребёнком, для развития социально-коммуникативной компетенции дошкольников. В эти часы успешно ведётся индивидуальная работа с детьми по различным видам деятельности. По содержанию утренний отрезок времени включает: утреннюю гимнастику, игровую деятельность, познавательную деятельность, трудовую деятельность. Вовлекая малышей в различные виды деятельности, воспитатель заранее продумывает, как организовать деятельность детей, занять их полезными делами в период от приема до подготовки к завтраку.

Групповой сбор в детском саду — время и место обмена опытом, применения знаний, планирования практических действий, осмысления и оценки результатов, себя самого и других по их словам и делам.

Иными словами, групповой сбор — это время и место естественного формирования и проявления ключевых компетенций детей дошкольного возраста.

Во время группового сбора формируются ключевые компетенции ребенка:

1. коммуникативная;
2. социальная;
3. информационная;
4. деятельностная;
5. здоровьесберегающая.

Продуманное и хорошо организованное проведение утреннего приема детей имеет большое значение в расписании дня, в конце дня есть возможность подвести итоги.

Приветливая встреча их воспитателем влияет на настроение, работоспособность, дисциплинированность.

Если дети знают, что их ждут, что им будут рады, они с большим желанием идут в детский сад. Наблюдательный воспитатель видит, с каким настроением пришел в сад ребенок, проявляет педагогический такт: либо сразу привлекает малыша к деятельности, либо дает ему возможность побыть одному, успокоиться.

Утренний сбор как технология эффективной социализации предоставляет возможность увидеть всех, поприветствовать, поделиться радостью или разделить с друзьями огорчения. Приветствие (пожелания, комплименты, подарки), внимание друг к другу будут основой для того, чтобы наладить коммуникацию на весь день.

Групповой сбор — это часть ежедневного распорядка, проводимая в определенное время, в определенном специально оборудованном месте, когда дети и взрослые собираются для обмена информацией, обсуждения проблем, совместного планирования и организации своей дальнейшей деятельности в течение дня.

Утренний сбор включает в себя несколько структурных элементов.

— Позывные для утреннего сбора.

Для начала группа выбирает для себя — собственную традицию для оповещения детей о начале утреннего сбора: весёлая музыка, звон колокольчика, речёвка. Позывные возможно связать с требуемой темой.

— Организация круга.

Сбор проходит в виде круга, где дети вместе с взрослыми сидят на стульчиках, на подушках и так далее. Каждая группа сама вправе определить традицию организации круга и порядок расположения детей в кругу может меняться. Круг — это открытость, внимание детей друг к другу и чувство единства в коллективе.

— Приветствие.

Дети нуждаются в любви и уважении своих сверстников и хотят чувствовать себя частью группы, поэтому приветствие должно быть адресовано каждому, кто находится в круге. Начиная приветствие, покажите, как это делается. Существует много способов приветствия, которое может быть вербальным и невербальным. Дружеская атмосфера устанавливается тогда, когда спокойный и искренний тон голоса, дружелюбное выражение лица, открытые жесты. Есть много весёлых, занимательных, уважительных приветствий, которые могут звучать на разных языках, используется пантомима, игровые моменты, песни, считалки, речёвки, формы приветствий разных народов. Приветствия также могут содержать эпитеты, комплименты. Дети, усвоив процедуру, могут выбирать или предлагать новые способы приветствия. Используются различные предметы (любимая игрушка, мяч, флажок, волшебная палочка, микрофон), которые передаются по кругу тому, кому адресуется приветствие.

— Новости.

Один из любимых частей утреннего сбора — обмен новостями, так как предоставляет возможность рассказать другим то, «что еще никто, кроме меня не знает», поделиться своими наблюдениями, похвастаться интересными событиями. Темы новостей могут носить различный характер. Чтобы избежать проблем по поводу, как в течение небольшого отрезка времени удовлетворить желание всех детей, предлагается коллегиально решить, какое количество и кого сегодня выслушать. Важно, что дети учатся правилам ведения речевого диалога, умению выражать свои чувства; обогащается и активизируется словарный запас, развивается эмоциональная отзывчивость, доброжелательность, уверенность в том, что его любят и принимают таким, какой он есть.

Новости принимаются как факт, поэтому не регламентируются (только по одной короткой новости), не селекционируются (только хорошие новости), не вытягиваются (мы еще не слышали твоих новостей), не запрещаются (об этом мы не говорим).

На утреннем сборе происходил общий обмен информацией: календарь (погода/день недели/время года/празд-

ник) и групповые (сколько сегодня всего детей/мальчиков/девочек, кто отсутствует, сколько дней осталось до ближайшего дня рождения/что сегодня нам предстоит/что интересного заметили в группе). Здесь очень важно вводить различные критерии — кто и что будет рассказывать сегодня и следить, чтобы в течение недели каждый из детей поучаствовал.

— Динамическая пауза.

Динамическую паузу лучше проводить также в соответствии с тематическим проектом.

— Проблемные ситуации.

Когда мы организуем детей в круг, мы способствуем активизации общения — все видят глаза друг друга, чувствуют настроение, ощущают степень участия и заинтересованности каждого из присутствующих. Важно создавать такие ситуации для размышления, высказывания своего мнения по вопросу, чтобы дети могли сообща подумать над разрешением ситуации.

— Игры по теме проекта.

Этот компонент утреннего сбора направлен на расширение информационного поля тематического проекта, так как здесь возможно и сообщение новых знаний, и общение имеющихся, и встреча с интересным человеком. Приветствуются различные презентации какой-либо части проекта детьми из старших групп, ребенком совместно с родителем, либо сам ребенок представляет сообщение (например, по теме «Семья» ребенок показывает и рассказывает родословное древо своей семьи).

— Предоставление права выбора центра активности.

Завершающий элемент структуры утреннего сбора — презентация педагогом деятельности в центрах активности, а дети делают выбор центра, в котором они будут заниматься. Свой выбор дети должны закрепить карточкой на доске выбора, а педагог может использовать этот момент и как образовательный.

У детей формируется познавательный интерес, так необходимый для дальнейшего обучения в школе. Утренний сбор, объединяет детей общими впечатлениями, переживаниями, способствуют формированию коллективных взаимоотношений, и способствует более тесному контакту всех специалистов и сотрудничеству с родителями, в результате образуется детско-взрослое сообщество.

Методы и приемы организации детей на групповом сборе

— Предупреждение нежелательного поведения:

- рассадить детей так, чтобы мальчики и девочки чередовались,
- около ребенка, требующего особенного внимания садится воспитатель,
- по ряду причин некоторые дети не могут сидеть спокойно даже в течение нескольких минут. Приготовьте для этого ребенка какое-нибудь спокойное занятие или поручение.

— Обозначение места каждого ребенка в круге каким-то предметом (подушечки, карточки — символы, кар-

точки для выбора, веревочка, обруч и т.д.). Дети могут занимать места в круге, исходя из даты своего рождения, с января по декабрь. Можно положить таблички с написанными на них названиями месяца.

— Предложите выбор для расшалившегося шумного ребенка:

- уйти и выбрать себе занятие в центрах активности,
- успокоиться и остаться вместе со всеми на групповом сборе.

— Невербальные приемы организации — специальные предметы — сигналы: «Тишина», «Внимание», «Говори», жесты рукой.

— Предмет определяет порядок выступления детей: дети передают его по кругу: у кого предмет — тому предоставляется слово.

— Обращение к правилам участия в дискуссии: один говорит — остальные слушают; говорим по очереди; ты говоришь — мы слушаем, мы говорим — ты слушаешь и т.д.

— Игра — считалка.

— Воспитатель понижает голос.

Формирование и проявления ключевых компетентностей обнаруживаются в действиях детей и взрослых во время группового сбора. Все ещё только собираются в круг, идет процесс «устройства»: кто с кем рядом сядет, для кого нужно оставить местечко, кто успеет сесть рядом или поближе к воспитательнице, кто предпочитает местечко подальше. Уже на этом начальном этапе проявляются эмпатия, умение вступить в контакт или избежать нежелательного контакта, договориться о совместных действиях «за» или «против», толерантность.

Общий круг предоставляет возможность увидеть всех, поприветствовать, поделиться радостью или разделить с друзьями огорчения. Приветствие (пожелания, комплименты, подарки), внимание друг к другу будут основой для того, чтобы наладить коммуникацию на весь день.

Завершающим этапом проделанной работы стал анализ и сравнение полученных результатов с целевыми ориентирами на этапе завершения ДО.

Анализируя систему деятельности на основе мониторинга и выявления проблем, осуществляемой на первом этапе, было выявлено, что дети не могли общаться со сверстниками, часто жаловались на товарищей. В общении со взрослыми проявляли недоверие, замкнутость. Было достаточно много детей, которые не верили в свой успех, боялись всего нового, любых неизвестных начинаний, т.к. имели низкую самооценку. В группе были и другие дети, которые представляли себя «центром вселенной», не принимали замечания взрослых. Игровая деятельность требовала коррекции и постоянного присутствия взрослого: для разрешения конфликта, построения сюжетной линии, выбора действующих лиц и т.д.

Опыт работы по данной теме показывает, что выбранная технология дала положительные результаты.

Значительно расширена предметная среда группы: появились новые пособия, средства обучения, наглядный материал.

Разработаны картотека утренних приветствий, картотека игр для утреннего сбора, картотека игр для проведения тренингов.

Литература:

1. Абрамова Г. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов / Г. Абрамова. — М.: Академический проект, 2010.
2. Бабанский, Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. — М.: Просвещение, 1988. — 489 с.
3. Баринаева Е. В. Учимся дружить Пособие по детскому этикету, изд-во «Феникс», 2014
4. Буре Р. С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Для занятий с детьми 3–7 лет, изд-во «МОЗАИКА-СИНТЕЗ», 2016.
5. Гришаева Н. П. Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации, изд-во «ВЕНТАНА- ГРАФ», 2015
6. Иванова Н. С. Технология группового сбора как средство развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2015. — Т. 30. — С. 586–590. — URL: <http://e-koncept.ru/2015/65188.htm>.
7. Играя — обучаем, развиваем и воспитываем: пособие для педагогов дошкольных учреждений в 3-х частях. Игра в эмоционально-нравственном и экологическом воспитании / Т.С. Лобанок [и др.]; под общ. ред. И.А. Комаровой и О.А. Анищенко. — Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2004. — Ч. 2. — 58 с.
8. Комарова, И.А. Дом наших улыбок: методические рекомендации по социально-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / И.А. Комарова, Н.В. Ершова. — Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2008. — 78 с.
9. ООП ДО «От рождения до школы». / Под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: МОЗАИКА — СИНТЕЗ, 2016.

Творческие задания на уроках в начальной школе

Зарипова Гульназ Наилевна, студент;

Научный руководитель: Миннуллина Розалия Фаизовна, кандидат педагогических наук, доцент
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

В статье раскрывается значение активного использования творческих заданий в условиях внедрения ФГОС. Значимость подобных заданий связано с необходимостью развивать познавательную активность, интеллектуального творчества младших школьников. Автор статьи предлагает некоторые творческие задания для использования в работе с младшими школьниками. Особенно обращается внимание на речевое развитие учащихся и игровой характер взаимодействия.

Ключевые слова: познавательная активность, творческое задание, интеллектуальное творчество, логическое мышление, речевое развитие, младший школьник.

С внедрением ФГОС на всех ступенях обучения актуализировалась проблема разработки новых образовательных подходов, выбор содержания, средств, организационных форм и методов обучения, которые должны «способствовать развитию познавательной активности детей младшего школьного возраста, а также нестандартному решению профессиональных задач» [1, с. 13]. В современной литературе по педагогике как средство развития познавательного интереса и творческих способностей учащихся предлагаются творческие задания и задачи. Как отмечается в научной педагогической литературе, «творческие задачи (задания) меняют доминанту с репродуктивной схемы: *готовые знания — усвоение зна-*

ний — контроль прочности усвоения знаний на схему поисковой познавательной деятельности: проблема — многовариантный поиск решения — выбор оптимального решения» [2, с. 75].

Т.Е. Милехина выделяет следующие признаки творческих заданий:

- «наличие цели решения, диктуемой требованиями или вопросом к задаче;
- необходимость учета условий и факторов, являющихся предпосылкой применения способа решения и правильности самого решения;
- наличие или необходимость выявления построения способа решения;

— ориентация на стимулирование творческой деятельности учащихся» [3, с. 50].

Значимым является включение подобных заданий уже на начальном этапе обучения в школе. Как показывают наши наблюдения, в учебниках не всегда в достаточном количестве предлагаются задания творческого характера. Так, в 4 классе на уроках по предмету «Окружающий мир» изучается тема «Изобретение книгопечатания». Авторы учебника сначала предлагают теоретический материал, а затем — ответить на вопрос: «В чём важность изобретения книгопечатания?» [4, с.21]. Мы предлагаем для более детального изучения темы предложить ученикам творческое задание, сформулированное следующим образом: «Первым печатным книжным изданием на Руси считается «Апостол». Она была издана в 1564 году. Представьте, что печатниками этой книги являетесь вы, охарактеризуйте свой труд». Понятно, что это — задание открытого типа, здесь не может быть одно верное решение. Учащиеся в группах совещаются, записывают некоторые решения, предлагают свои идеи по книгопечатанию перед одноклассниками. Далее детям интересно будет представить фотографию данной книги и попросить отметить особенности издания. Ожидается, что учащиеся отметят такие особенности: буквы в книге выполнены в рукописном стиле, это означает, что печатники вылили специальный шрифт, который был привлекателен своей красивой формой, завитками и линиями. Для удобства читателей сделаны равномерные пробы между словами, отступы от края страницы, которые были одинаковы слева и справа. Также в книге «Апостол» сделаны гравюры. Таким образом, благодаря творческому заданию, учащиеся получают дополнительную информацию об истории книгопечатания, развивают нестандартное мышление.

Дополнительные творческие задания можно предлагать и на уроках русского языка. Например, интерес может вызвать такое задание: некоторые слова имеют переносное значение. Вам предлагаются три существительные, которым нужно подобрать одно общее определение.

Пирог, поцелуй, сон (ожидаемый ответ: сладкий).

Литература:

1. Вербичкий А.А. Человек в контексте речи: формы и методы активного обучения. — М.: Знание, 2009. — 64 с.
2. Зиновкина М.М., Гареев Р.Т. Теория решения изобретательских задач: научное творчество: учеб. для вузов. — М.: Юрайт, 2020. — 124 с.
3. Милехина Т.Е. Развитие познавательного интереса младших подростков в процессе обучения с помощью индивидуальных творческих заданий: дис. ... канд. пед. наук. — М., 1996. — 169 с.
4. Окружающий мир. 4 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч.2 / А.А. Плешаков, Е.А. Крючкова и др. — М.: Просвещение, 2018. — 224 с.
5. Симановский А.Э. Развитие способности к интеллектуальному творчеству у младших школьников: монография. — М.: Юрайт, 2020. — 188 с.

Утро, отношения, человек (ожидаемый ответ: добрый).

Платье, место, история (ожидаемый ответ: новый).

Футболка, девица, книга (ожидаемый ответ: красный).

Урожай, человек, страна (ожидаемый ответ: богатый).

Час, голос, ночь (ожидаемый ответ: тихий).

Данное задание имеет логико-поисковый характер, проверяет и словарный запас учащихся, и умение логически мыслить. Такое задание можно предложить учащимся 2–4 классов, так как в возрасте 8–11 лет наиболее успешно развиваются операции сравнения, логического вывода, обобщения в процессе контроля и самоконтроля. При этом учёные отмечают, что «научные исследования и опыт педагогов показывает, что неумение выразить свою мысль, бедный словарный запас могут существенно затормозить процесс творчества школьника» [5, с.135].

Задания игрового характера пользуются особой любовью у учащихся младших классов. Интересной является игра «Что на что похоже?». Один из учащихся выходит из кабинета, а остальные загадывают какой-либо предмет: очки, кресло, фонарь, скамья, вилка, часы и др. Отгадывающий заходит в кабинет и спрашивает у любого ученика, на что похож загаданный предмет. Он может спрашивать у неограниченного количества учащихся, пока не назовет загаданный предмет. Игра очень привлекает учащихся, они развивают такие операции как сравнение, логическое мышление.

Итак, подводя итоги, считаем важным заметить: творческие задания являются значимым средством повышения познавательной активности младших школьников. Такие задания могут использоваться практически на всех уроках, благодаря такой работе у школьников развиваются творческое мышление, способность к научному творчеству. В то же время необходимо учитывать возрастные и психологические особенности школьников. Так, на протяжении всего начального этапа обучения в школе у учащихся сохраняется интерес к обучению через игру; также в данном возрасте необходимо обратить внимание на речевое развитие школьников как важным факторе раскрытия интеллектуального творчества.

Применение информационно-коммуникационных технологий в образовании

Зеленецкая Людмила Павловна, студент магистратуры

Российский государственный социальный университет (г. Москва)

Данная работа является описанием преимуществ использования средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в современных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: информатика, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), интернет, электронные ресурсы.

Изо дня в день наше общество все больше развивается и это происходит во всех сферах. Все больше информации появляется в нашей жизни и ее невозможно хранить только в голове или на бумажных носителях, постоянно записывая на лист бумаги.

Информация — это знания, которыми делятся люди друг с другом, передают из поколения в поколение, периодически добавляя туда еще свои знания и опыт, который приобрели за своё время, за свою жизнь. Сейчас люди постоянно совершенствуются, изучают что-то новое, обновляют полученные знания. В XXI веке почти всю информацию можно получить в самом доступном и популярном источнике информации — это интернет.

Интернет охватывает глобальное пространство, а, значит, это дает возможность практически любому человеку получить любую информацию, которая есть в сети. Все мы знаем, что, обучаясь, получая образование — мы приобретаем знания, которые позволяют человеку быть уверенным в себе и своем будущем.

Развитие средств ИКТ позволили сделать большой шаг навстречу будущему. После появления современной техники, получение информации и знаний стали доступны всем. Пожалуй, сейчас нет человека без знаний в сфере информатики. Ежедневно мы используем современные гаджеты для получения любой информации, это стало доступно для любого человека и дает возможность постоянно самообразовываться и идти в ногу со временем.

На сегодняшний день мы видим развитие тенденции образования с помощью средств информационно-коммуникационных технологий, поэтому на данный момент это является неотъемлемой частью образования и образовательного процесса в целом.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в образовании — это методы приема, сбора, передачи и хранения информации, общение между педагогом и учащимся, в том числе и дистанционное. Каждый педагог/учитель должен владеть навыками в сфере ИКТ и уметь применять их на практике, постоянно совершенствовать свои знания и навыки в использовании информационно-коммуникационных технологий в своей профессиональной деятельности.

Важным устройством в применении ИКТ является компьютер, на котором должно быть установлено все необходимое программное обеспечение и сопутствующее оборудование: проектор, мультимедийная доска, колонки и др.

Такое оснащение позволяет наглядно предоставлять необходимый материал, и доступнее донести свою

мысль с помощью: презентаций, слайд-шоу, таблиц, видео- и аудиозаписей, которая при зрительном восприятии усвоится гораздо быстрее и в большем объеме. Учебный процесс будет еще лучше выстроен и дополнит учителя, а не заменит его, как многие боятся. Использование мультимедийной доски или проектора сделает урок более интересным, а, как мы знаем, мозг ребенка лучше воспринимает информацию, если она в красочном виде, поэтому и материал урока воспримется с легкостью и лучше запомнится.

Сейчас ни для кого не секрет, что с каждым годом информатизация все больше развивается и все легче становится получить знания. Существуют различные онлайн курсы, вебинары, обучающие видео, статьи, онлайн конференции, консультации со специалистами. Многие олимпиады и тесты для школьников сейчас предлагают в электронном виде в сети Интернет. Это позволяет не только получать информацию, но и проверять свои знания.

В последнее время мы видим вынужденную тенденцию развития дистанционного образования, в этом нам тоже абсолютно точно помогают компьютерные технологии. Более того, без компьютера настроить дистанционное образование было бы невозможно, он значительно облегчает общение на расстоянии и позволяет провести онлайн уроки на различных образовательных платформах и с помощью видеосвязи.

Так же большинство информационных изданий выпускаются в электронном виде, что позволяет изучать их даже не приобретая в бумажном виде, в таком виде их удобнее хранить, выполнять поиск по изданию, нежели бумажные версии этих же изданий.

Задачи, которые педагог может решить с помощью ИКТ:

- Совершенствование урока,
- Повышение интереса к предмету,
- Повышение индивидуализации в обучении,
- Повышение продуктивности в образовании,
- Повышение мотивации к обучению,
- С самого начала обучения закладывается умение пользоваться ИКТ,
- И обеспечение дистанционным общением во время обучения.

Подводя итог, следует сказать, что у информационно-коммуникационных технологий есть не только достоинства, но и недостатки, хочу назвать два основных. Первое — это копирование чужой интеллектуальной собственности (рефераты, текста, статьи и т.д.), что неприемлемо для современного образованного общества. Вторым недостатком

является то, что публиковать информацию может любой желающий и из-за этого она может быть недостоверной.

Поэтому следует аккуратнее использовать любую информацию, которая есть в интернете.

Литература:

1. Википедия. Свободная энциклопедия // Википедия. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Информационные_технологии (дата обращения: 25.04.2020).
2. Норенков И. П., Зимин А. М. Информационные технологии в образовании. — М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2004. — 351 с.
3. Яковлев А. И. Информационно-коммуникационные технологии в образовании // Информационное общество. — 2001. — № 2. — С. 32–37.

Особенности оценивания знаний в школьном образовании Японии

Игошин Даниил Алексеевич, студент магистратуры

Санкт-Петербургский государственный университет

Система оценивания образовательных достижений учащихся является способом получения информации о качестве освоения образовательной программы. Оценивание — это процесс соотнесение реальных результатов с поставленными целями, которое диагностирует ученика, сообщает информацию учителю с целью корректировки методов преподавания.

Однако, система оценивание связывает между собой не только ученика и учителя, но и других участников образовательного процесса: школу, родителей, местную власть. Связь между участниками и их влияние на образовательный процесс делает систему оценивания важным и значимым компонентом качества образования.

По результатам анализа последних международных исследований качества образования; PISA (Programme for International Student Assessment) и TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) мы можем наблюдать высокие места достижения школьного образования в Японии.

Школьники из Японии заняли шестое место по математической грамотности и пятое место по естественнонаучной грамотности — PISA. Третье и второе место по естествознанию 4 и 8 класс, пятое место по математике 4 и 8 класс — TIMSS. Высокий уровень качества образования в Японии делает актуальным осмысления опыта национальной системы оценивания.

Школьное образование в Японии состоит из трех ступеней: начальная школа длится шесть лет, средняя и старшая школа по три года. После каждой ступени ученик должен выбирать между государственной, частной и специальной школой. Образование с первого по девятый класс является обязательным, и оно бесплатное, старшая школа платная, и её заканчивают те, кто хочет поступить в университет.

В начальной школе дети изучают японский язык, математику, естественные науки, физкультуру. Также дети уделяют час времени на каллиграфию и чтение. Особое внимание уделяется воспитанию морали и этики через отдельный

предмет «Мораль» на котором дети рассуждают о правильности и неправильности определенных поступков. В некоторых школах есть предметы домоводства, где детей учат основным навыкам шитья и приготовления пищи.

В первом классе для оценки успеваемости учащихся не используется балльная или буквенная система оценивания. На первой ступени обучения для оценки личностных результатов учителя используют рисунок — цветок «Ханамару», другие виды отметок не используются. Учитель рисует цветок «Ханамару» и после первого класса, как способ повышения учебной мотивации. Размер лепестков и цветка зависит от стараний, которые оценил учитель.

После первого класса оценка и отметка становится конфиденциальной— все комментарии, отметки и таблицы успеваемости ученики получают в конвертах — в закрытом виде. Учитель не может ругать и обсуждать успехи учеников публично. Безусловно, сплоченность внутри коллектива позволяет детям самостоятельно идентифицировать успеваемость каждого ученика, но напрямую никому, кроме родителей, неизвестна успеваемость ученика.

Начиная со второго класса ученики сдают внутренние экзамены, которые оцениваются по 100-балльной системе и фиксируют результаты учащихся. По окончании начальной ступени образования учебники сдают государственный экзамен, который позволяет им перейти в среднюю школу, он также оценивается по 100-балльной системе. Частные школы могут использовать GPA (Grade Point Average).

Для учеников государственной средней школы действует комбинированная система оценивания в буквах и баллах/процентах.

- yuu (優): A (90–100) — Отлично
- Yū (優): A (80–89.99) — Очень хорошо
- ryuu (良): B (70–<79) — Хорошо
- ka (可): C (60–<69) — Нужно стараться
- fuka (不可): F (0–<59) — Не сдал

Основным экзаменационным методом является тестирование — это отдельный и уникальный аспект японской системы образования, так как тесты сопровождают учащихся на всем образовательном маршруте, от начальной школы до окончания университета.

По некоторым исследованиям количество и сложность тестов, которые решают ученики за время обучения, способствуют развитию депрессии и различных психических расстройств. [1,2,3] Введение и использование большого количества тестов в образовательном процессе произошло два десятка лет назад, после результатов международного исследования PISA 2000 года и книги преподавателей Токийского университета.

После публикации книги «Студенты, которые не умеют считать десятичные дроби» [4] в Японии начинаются дискуссии на тему причинах таких результатов. В марте 1999 года еженедельный журнал «Shukan Asahi» опубликовал сенсационную статью под названием «Падение академических достижений студентов Токийского университета и Киотского университета» [4]. В статье приводились данные, которые свидетельствуют о снижении математической грамотности студентов и выпускников японских вузов. По мимо этого, в 2000 году происходит падение качества школьного образования в Японии по результатам международным исследованиям PISA и TIMMS.

Автор статьи и многие учителя, в качестве основной причины называли модель расслабленного образования, которая позволяла ученикам выбирать предметы в средней и старшей школе. Основная цель программы «Свободное образование» (Yutori no jikan) снизить образовательный стресс и увеличить активное участие учеников на уроке. Несмотря на активное участие государства, об этом свидетельствует создание «Совета по вопросам школьного образования», продвижение успешной политики «расслабленного образования» не увенчалось успехом.

В целях исправления сложившейся ситуации государство начало разработку оптимального инструмента, который предоставляет объективную информацию о знаниях учащихся. На основе работ G. Wiggins таким инструментом стал тест, который строился на сложных заданиях с акцентом на проверке метапредметных знаний. [5]

Для информирования родителей об успеваемости ребенка используется табель успеваемости. Документ, который передается родителям в конце каждого семестра для ознакомления с отметками и комментариями от учителей по различным предметам школьной программы. Ниже представлен рис. 1. табель успеваемости ученика третьего класса. На нем изображены фигуры и комментарии, один из них сообщает: «Преобладает научное мышление, обладает целостным пониманием ситуации».

(山下 ダニエル)

教科	評価の観点	評価			学年の評価		
		1学期	2学期	3学期	よくできました	できました	努力しました
国語	国語への関心・意欲・態度	△					
	話す・聞く能力	△					
	書く能力	△					
	読む能力	△					
社会	言語についての知識・理解・技能	△					
	社会的な思考への関心・意欲・態度	△					
	社会的な思考・判断・表現	△					
	観察・資料活用に関する技能	△					
算数	社会的な思考についての知識・理解	△					
	算数への関心・意欲・態度	△					
	数学的な考え方	△					
	数量や図形についての技能	△					
理科	数量や図形についての知識・理解	△					
	自然事象への関心・意欲・態度	△					
	科学的な思考・表現	△					
	観察・実験の技能	△					
音楽	自然事象についての知識・理解	○					
	音楽への関心・意欲・態度	△					
	音楽表現の創意工夫	○					
	音楽表現の技能	△					
図画工作	鑑賞の能力	△					
	造形への関心・意欲・態度	○					
	発想や構想の能力	◎					
	創造的な技能	◎					
体育	鑑賞の能力	△					
	運動や健康・安全への関心・意欲・態度	△					
	運動や健康・安全についての思考・判断	△					
	運動の技能	○					
	健康・安全についての知識・理解	△					
総合的な学習の時間について (総) ・外国語活動について (外) ・道徳について (道)							
(外) 「好きな曜日は何かな?」では、友達に「Do you like Sundays?」と尋ねたり、「Me, too.」「Oh, really?」「Great!」などの感想を言ったりすることができました。相手に伝わる声の大きさで、ジェスチャーを交えながらコミュニケーションを図ることができました。							

Рис. 1. Табель успеваемости ученика Японской школы

Значение фигур:

- Треугольник — нужно стараться
- Круг — хорошо
- Круг в круге — очень хорошо

С помощью табеля успеваемости родители получают содержательную обратную связь, которая позволяет поддерживать мотивацию ребенка. Родительские собрания проводятся конфиденциально, каждому родителю назначают отдельное время, в которое учитель и родитель тет-а-тет обсуждают успехи ребенка. Учителя могут звонить родителям в течение семестра с целью информирования родителей о проблемах или успехах ребенка.

Школьное образование в Японии можно считать лидером по качеству образования. Немаловажную роль в этом играет содержательное и аутентичное оценивание, которое позволяет получать точную обратную связь. Наличие табеля успеваемости, который регистрирует не только предметные успехи, но и личностные результаты детей позволяют родителям сообщать о различных достижениях их детей. Осмысление опыта Японских школ может послужить хорошим примером, который поможет переосмыслить российский опыт оценивания учащихся.

Литература:

1. Tanaka M; Hashimoto K, PLoS one [PLoS One], ISSN: 1932-6203, 2019 Feb 07; Vol. 14 (2), pp. e0211323; Publisher: Public Library of Science; PMID: 30730901, База данных: MEDLINE.
2. Mizuta, Akiko; Noda, Tatsuya; Nakamura, Mieko. Journal of **School** Health, v86 n3 p173-180 Mar 2016. (EJ1089657), База данных: ERIC.
3. Mizuta A; Suzuki K; Yamagata Z; Ojima T, Social psychiatry and psychiatric epidemiology [Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol], ISSN: 1433-9285, 2017 Feb; Vol. 52 (2), pp. 211-219; Publisher: Springer International; PMID: 28032137, База данных: MEDLINE.
4. Okabe, T., Tose, N., & Nishimura, K. (1999). Bunsu no dekinai daigakusei [University students who can not do fractions]. Tokyo: Tokyo Keizai Inc.
5. Wiggins, G. (1989). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. The Phi Delta Kappan, 70, 703-713.

Vocational training of students

Islamova Maftuna Sharofiddinovna, Applicant

Chirchiq State Pedagogical Institute of Tashkent region (Chirchik, Uzbekistan)

The article considers issues related to the problem of implementing the acmeological approach in the context of vocational training; the psychological and pedagogical conditions for the implementation of the acmeological approach, focused on the formation of the acmeological orientation of the personality of students, are justified; The structure and content of the acmeological orientation of the personality, the implementation of the acmeological approach in vocational training, contribute to the formation of the acmeological orientation of the personality of students.

Keywords: *acmeological approach, acmeological orientation, professional goal-setting, professional motivation, methods of acmeological-oriented education, structure, formation, acmeology, desire for success.*

Modern education should be aimed at creating conditions that ensure high quality professional training of future specialists, developing their ability to independently solve life and personal problems.

This is especially true for the training of modern junior specialists, since the future of the whole society depends on the effectiveness of their solution to the problem. As teachers and psychologists who study the problems of the influence of the personality of a teacher on students (A. V. Mudrik, V. A. Slastenin, N. F. Talyzina, etc.) emphasize that only teachers who have reached the level of creative individuality in their professional development are able to exert the impact on the formation of the personality of their pupils [2].

This issue relates to the subject of acmeology of education, the central task of which is to find ways and paths that actualize and develop the potential of future specialists, their desire to achieve the heights of professionalism (V. A. Yakunin). The implementation of the acmeological approach to modern professional education will enhance the professional motivation of future specialists, stimulate their creative potential, identify and make fruitful use of personal resources to achieve success in professional activities through the formation of an acmeological orientation of the personality (A. A. Derkach, N. V. Kuzmina, A. K. Markova, G. V. Reva and others) [1,3].

In modern studies on the problems of professional training and professional development of a person, much attention is

paid to the formation of individual personality traits in the context of solving urgent educational problems, developing appropriate approaches, technologies and techniques. However, we did not find studies that reveal the essence, purpose, and conditions for the implementation of the acmeological approach in professional and pedagogical education, including in the context of the formation of the acmeological orientation of the personality of teachers. The solution to this problem was devoted to our study.

We suggested that the implementation of the acmeological approach in vocational training will contribute to the formation of the acmeological orientation of the personality of students if:

- identify the essence and content of the acmeological approach and the basis for its implementation in vocational education;
- identify the structure and content of the acmeological orientation of the personality of the teacher and consider the formation of this quality as the goal of the implementation of the acmeological approach to education.
- to develop a model for the implementation of the acmeological approach in professional and pedagogical education, the system-forming component of which will be the acmeological orientation of the personality of students.

One of the urgent problems of our time is the formation of specialists' abilities and needs in the constant updating of professional knowledge and skills, in creative self-development, in focus on achieving the heights of professionalism. One of the most effective modern approaches to purposefully and comprehensively solve these problems is the acmeological approach.

The acmeological approach is a system of principles, techniques and methods to solve acmeological problems and problems; its implementation in vocational education determines progressive changes in the content and level of orientation of the personality of future specialists, in the level of their theoretical, methodological and practical professional readiness.

The main task of acmeology-oriented teachers in the vocational training of students is to ensure that students master the knowledge and technologies necessary for their successful self-realization in the profession, develop appropriate motivation for activities based on data obtained as a result of solving specific research problems.

The essence of introducing the acmeological approach into vocational education lies in the direction of research and formative influences on actualizing the creative potential of students, increasing their professional motivation and motivation to achieve success in activities, which involves creating conditions for students to learn progressive, modern methods and technologies of training and education, self-education and self-development. The aim of the implementation of the acmeological approach in the system of training teachers is the implementation of acmeological and pedagogical impact

on students in order to form their acmeological orientation of the personality as a core property and the most important indicator of professionalism.

The orientation of the personality is an integrative quality, including goals, values, motives, aspirations, etc., determining the personality's activity and determining the vector of this activity. Acmeological orientation is a qualitative characteristic of the general orientation of the personality, orienting a person to progressive development (including professional), to maximum creative self-realization, both in the professional sphere and in life as a whole.

The specific, professional content of the acmeological orientation of the personality is the orientation of future specialists towards the implementation in their professional activities of the acmeological concept of education and the development of the theory and methodology of acmeologized education.

Based on the essence and content of the acmeological orientation of the personality, we have identified its components: professional-value orientations, professional goal-setting, professional motivation and desire for success.

The formation of the acmeological orientation of the personality of students is assessed by such indicators as knowledge of the content of professional and pedagogical values and their acceptance as personally significant in the context of motivation for professional activity and professional self-development, awareness of the social and personal goals of professional activity and professional self-development, their correspondence to each other, the ability to predict your professional path, the formation of professional interests and educational needs, the presence of reflexive abilities, the desire for self-development and creative self-realization in the profession. Differentiation of these indicators makes it possible to single out cognitive, emotionally-evaluative, and motivational-behavioral criteria for assessing the formation of the acmeological orientation of a person.

The content of the identified psychological and pedagogical conditions can determine the following sequence of stages of the implementation of the acmeological approach in vocational pedagogical education.

1. Organizational, related to the preparation of teachers for activities on the implementation of the acmeological approach. Tasks: updating the acmeological knowledge of teachers; mastering (updating) the means and methods of acmeology-oriented education; changing the professional position of teachers in relation to students and the content of their own professional activities.

The successful implementation of the acmeological approach was ensured, in addition to the purposeful organization of the identified psychological and pedagogical conditions (including the use of adequate methods and techniques for the formation of the acmeological orientation of the personality), by observing the following sequence of changes in the preferred orientation of pedagogical influences: cognitive, emotional-evaluative and motivational-behavioral orientation.

The cognitive component of the experimental work was focused on providing students with the assimilation of theoretical knowledge, internalization of professional and pedagogical values, goals of pedagogical activity, reflection, goals and values of professional self-development and professional-creative self-realization, professional goal-setting. To organize the perception and assimilation of information, techniques and methods were used to enhance student attention and arouse interest in theoretical content; the consolidation of theoretical material was carried out using the methods of mnemonic activity.

2. The emotional and evaluative orientation of pedagogical influences was associated with the organization of students' awareness and valuable understanding of information, their adoption of professional and pedagogical goals and values, as well as the goals and values of professional self-development and creative self-realization as personally significant. These tasks were solved through the use of the following techniques and methods: substantiating the significance of the studied value-filled material, actualizing students' reflection of their

own feelings and relationships, emotional infection, vitagenic education techniques.

3. The motivational and behavioral aspect of the pedagogical work was aimed at the formation of sustainable motivation of professional activity and professional self-development among students, the need for creative self-realization, in achieving professional success, as well as the basics of acmeological-oriented behavior and activity. This was achieved through the application of the following methods and techniques: comparison and socio-psychological identification, social support and a positive assessment of the activity, creating problem situations and situations of choice, competitive and game methods, creative modeling of ideal objects.

Consistent and purposeful implementation of the acmeological approach in the educational process ensures the creative and independent nature of the educational activities of students, determining the internalization of professional values and actualizing the individual's desire for creative professional self-improvement and self-realization.

Literature:

1. A. A. Derkach Methodological and applied foundations of acmeological research. M.2000.392 s.
2. L. A. Efimova, N. I. Avdonina, Factors affecting the formation of motives for students' educational activities // Research on the motivational sphere of personality: Interuniversity collection of scientific papers. Novosmbmsk. Publishing house of NGPI. 1984, pp. 104–113.
3. N. V. Kuzmina Professionalism of the personality of the teacher and master of industrial training. M.1990.120s.

Innovative technologies in education

Карпинская Екатерина Геннадьевна, учитель английского языка;

Черепова Ксения Григорьевна, педагог-организатор

ГБОУ лицей № 299 г. Санкт-Петербурга

The current stage of social development is shown by the unprecedented increase in scientific sphere, high level of the progress in computer technologies, the evolution of innovational processes in all aspects of social production. The rate of making inventions and absorption of innovations in all facets of the modern society, the level of their implementation into our life and consciousness turned innovations into a natural process, they have become an important element of social progress that meets requirements in the educational field.

The word "innovation" (from Latin "innove") appeared in the middle of the 17 century. It means implementing a new thing into any sphere and generating a chain of changes in it.

This term has recently changed its first meaning. It was interpreted as a scientific invention reflected in a certain technology or a product. Therefore, the main benefit of introduction of innovations was an actual profit. In the social sphere, in the sphere of education this figure of merit is not the main compared with the economics and material production.

The innovation in the educational field can be considered as:

1) Stable changing that inputs some new elements (inventions) into education, that makes some characteristics of separate parts and the whole system better

2) Assimilation process of some new technologies (new methods, programs)

3) The search for the perfect methods and programs, their introduction into the educational process and its upheaval.

Nowadays the innovation in the educational field is on the beginning stage and empirical research.

Modern school becomes an innovational institute in a part of informational technology, where students can get not only some important knowledge, but the spirit of the modern informational society and where they learn to use it in a proper way. Without using informative-communicatory technology an educational institution should not claim on the innovational status in education. An educational institution can be considered as innovational only in case the educational process includes

didactic, methodical and technical innovations. Due to this, it achieves some real graduation of rate and capacity of griped knowledge, it also raises the quality of learning that allows students to find their own special abilities.

The innovational route of education changes the main goal of the school. Disclosing abilities of every student, raising an orderly and patriotic man, a personality that is ready for life in a highly technological, competitive world comes into the first place. For reaching these goals, the educational process reorients to individual educational tracks. This would allow teachers not only to select the most talented children, but to create some special circumstances for a huge number of outpourings of children's talents.

It is a transition from the education as a system of introducing knowledge to the education as a work with some issues with the purpose of outputting some certain decisions; from learning some main subjects to multidiscipline researching of some hard life situations; from collaboration of a teacher and a pupil to dynamic participation of students in it.

Interactive teaching becomes the main element of the pedagogical innovation that is based on conversational forms of cooperation made by participants of the educational process, for example, learning mixed with talking that helps students to form and develop some communicational skills. This exact cooperation is a condition for developing students' art abilities.

The interactive learning could not ever be imagined without modern informative-communicatory technologies. The most impressive invention for students is an interactive whiteboard that is slowly replacing a school blackboard. Its interactive possibilities make the process of getting knowledge even better memorized. A lesson with using interactive technologies made on the base of optimal pedagogical cooperation has a list of advantages: it is held at a good pace; stages of the lesson has a logical link; different types of educational activity are mixed up; it makes the attitude of students more serious; different forms and types of activities make the whole class engrossed; that allows each student to improve their knowledge; pupils get materials of the lesson according to their individual psychological markers; they get some new communication skills; the atmosphere of cooperation and co-creation at the lessons is addictive.

References:

1. Crazier M. l'enterprise a l'ecole. Apprende la management postindustriale.P., 1991. P. 2.
2. Dneprov E. The school reform between "yesterday" and "tomorrow". М., 1996, С. 162.
3. Черепова, К. Г. The permanent innovational process as the factor of the developing of the education / К. Г. Черепова. — Текст: непосредственный, электронный // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). — Т. 0. — Санкт-Петербург: Заневская площадь, 2014. — С. 103–104.

One of the methods of interactive learning is a group form of work that increases cognitive motivation of students and decreases a level of fear to be incompetent in solving some problems. By working in a group educability, effectiveness of acquisition and actualization of knowledge are increasing.

Nowadays school has all possibilities for developing "project thinking" by a special type of pupils' activity, so-called "project work". Project work usually has a target that is personally meaningful for each student and it is stated as an issue. By solving this issue, the author of this project decides his strategy, arranges his time, uses a lot of sources, including informational. The involvement of students into project activity is happening gradually. The experience of project activity at school shows that the interest in this significantly independent work appears in primary school. Students of secondary school have enough knowledge, experience in doing research work, skills of using a computer for searching information and arranging their written work. They also have necessary will power to overcome difficulties and not to lose interest in a continuous duty. They are able to keep the main and most important goal in their mind for the whole time of work.

Using of interactive technologies helps to develop a child's personality, it creates a special pedagogical sphere, intensifies the educational process, that increases the effectiveness of work and the quality of education. The main sense of innovations is increasing the quality of education.

The innovational process is a continuous process that does not have the exact ending. It is not about an exponentially-increasing sum of knowledge that was collected by the whole humanity. The peculiarity of the innovational process is its cyclical pattern that can be expressed in the structure of stages that the innovation passes: creation, hasty growth in contestation with opponents, readiness, absorption, expansion, saturation, routinization, crisis, the bottom [3, p. 79]

Only when innovations are understood as a continuous cyclic process, the quality of education considerably increases. This means that education itself is not as valuable as the ability to create new knowledge based on earlier experience and the ability to use it properly according to the theoretical base that was given at school

Требования к уровню владения диалогической речью в 7-м классе лингвистической гимназии

Кривоносова Альбина Александровна, студент магистратуры;

Столярова Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова (г. Улан-Удэ)

Ключевые слова: лингвистическая гимназия, диалогическая речь, иностранный язык, углубленное изучение, класс, обычная школа.

Одной из ключевых идей личностно-ориентированной парадигмы образования является вариативность и учет разнообразных образовательных потребностей. Ответом на это стало возникновение разнообразных профилей обучения и типов школ, одним из которых является лингвистическая гимназия. Несмотря на определенную степень распространенности данного типа школ, остается большое количество вопросов, касающихся специфики обучения иностранному языку в лингвистических гимназиях, требований к уровню языковой подготовки обучающихся. Это и обусловило выбор темы и цель настоящей статьи — выявление специфики обучения диалогической речи в 7 классе лингвистической гимназии в контексте актуальных ФГОС для средней школы и общеевропейской системы уровней владения иностранным языком.

Обращение к словарю показывает, что гимназия (от греческого *учебное заведение*) — это специфический вид средней общеобразовательной школы, предназначенный для подготовки высоко способных к умственной деятельности детей к поступлению в вуз и занятиям интеллектуальной деятельностью [1]. Анализ педагогической практики позволяет утверждать, что гимназия — это тип среднего общеобразовательного учебного заведения, в которых, как правило, большее внимание уделяется углубленному изучению соответствующих предметов [2]. В настоящее время гимназии являются узаконенным видом образовательных учреждений, представляя собой альтернативную ветвь в системе российского образования [1].

Что касается разных типов гимназий, само понятие «лингвистическая гимназия» отсутствует в нормативных документах. На наш взгляд, ближайшим его эквивалентом является школа с углубленным изучением иностранного языка. Таким образом, можно определить лингвистическую гимназию как специфический вид средней общеобразова-

тельной школы, предназначенный для подготовки высоко способных к умственной деятельности детей к поступлению в вуз и занятиям интеллектуальной деятельностью лингвистической направленности. Отличительной особенностью здесь является увеличение количества часов на преподавание иностранного языка (далее — ИЯ). При этом, хотя образовательная деятельность в данном типе учебных заведений регулируется ФГОС для средней школы, на настоящий момент не существует конкретных нормативных документов, регулирующих обучение иностранным языкам в лингвистических гимназиях или школах с углубленным изучением иностранных языков. Таким образом, задача разработки конкретных требований к уровню владения ИЯ, содержанию и условиям языковой подготовки в лингвистической гимназии остается актуальным.

В определенной степени специфика обучения в лингвистической гимназии отражена в методических документах — программах для школ с углубленным изучением иностранного языка Мильруда Р. П., Суворовой Ж. А. и Апалькова В. Г. (далее — программы [10, 11]).

Общее сопоставление уровней владения иностранным языком для лингвистической гимназии и обычной школы позволяет заключить, что в конце начального этапа лингвистической гимназии уровень обучающихся может быть приравнен к А2, тогда как для обычной школы уровень описывается как «элементарная коммуникативная компетенция» [6]. По окончании 9 классов уровень обучающихся обычной школы определяется как А2 «Допороговый уровень» [7], для лингвистической гимназии — В1 THRESHOLD «Пороговый уровень». И, наконец, по окончании 11 классов основной общеобразовательной школы уровень обучающихся определяется как В1 и В1+ (профильные классы) [8], а для лингвистической гимназии В2 [5]. Уровни представлены в обобщающей таблице 1.

Таблица 1

Класс	ФГОС	Лингвистическая гимназия
1–4	«Элементарная коммуникативная компетенция»	A2 «Предпороговый»
5–7	A2 «Допороговый уровень»	A2+WAYSTAGE «Допороговый уровень»
8–9		B1THRESHOLD «Пороговый уровень»
10–11 базовый	B1	B2 Пороговый продвинутый уровень»
10–11 профильный	B1+	B2 «Послепороговый уровень»
Высший балл ЕГЭ	B2 VANTAGE «Послепороговый уровень» [5]	B2

От рассмотрения к требованиям по ступеням обучения перейдем к основной цели статьи — специфики обучения диалогической речи в 7 классе лингвистической гимназии. Выбор 7 класса обусловлен тем, что это в некотором виде рубеж в рамках основной школы, и если для 9 класса есть более или менее четкие ориентиры во ФГОС и Примерной образовательной программе (далее — ПООП [9]), для 7 класса их определить сложнее.

Для выявления специфики обучения диалогической речи в лингвистической гимназии сопоставим требования ФГОС и ПООП для обычной школы и требования упомянутых выше программ [10, 11]. Поскольку современные российские ФГОС ориентированы на общеевропейские уровни владения языком, представляется целесообразным также включить в сопоставление дескрипторы европейских уровней. В данном случае мы обратимся к документу «Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners» [4], поскольку представленные в нем дескрипторы ориентированы на изучающих возраста 11–15 лет (нами отобраны дескрипторы по таким видам речевой деятельности, как Interaction, наиболее соответствующий диалогической речи в отечественном понимании).

Если рассматривать отечественные имеющиеся на рынке программы для школ с углубленным изучением ИЯ [10,11], мы находим требования к диалогической речи на порядок выше представленных в ПООП.

Итак, сопоставим требования к уровню владения диалогической речью, представленные во ФГОС и ПООП с описанием уровней А2, А2+ и В1 по общеевропейской шкале. Прежде всего, представляется необходимым отметить различия понятийном аппарате между российскими и общеевропейскими документами. Во-первых, в российских документах делается акцент на объеме диалога (например, предполагается объем диалога от 3 реплик (5–7 класс), а в европейских аналогах это не отмечается. В последних, приводятся как правило описания различных «видов деятельности» (Interaction Activities) и возможные «стратегии взаимодействия» (Interaction Strategies). В качестве примеров Interaction Activities выделяются следующие дескрипторы: Overall spoken interaction, Understanding the interlocutor, Conversation, Informal and formal discussion, Interviewing and being interviewed и т. п. Данные описания подразделяются на подуровни А2+ и А2, первый выше чем второй. При этом, часть параметров А2+ находятся и на уровне выше — В1, который отличается лишь диапазоном умений которыми владеет обучающийся.

Также мы находим различия в специальном выделении в рассмотренных российских программах умение вести диалоги разного типа. В отечественных программах выделены 5 видов диалога: этикетного характера, диалог-расспрос, диалог побуждение к действию, диалог-обмен мнениями, комбинированные диалоги. При этом в программах

есть детализированные частные умения по каждому типу диалога: для этикетного — вежливо переспрашивать, выражать пожелания и реагировать на них, выражать благодарность, выражать согласие/отказ; для диалога-расспроса — сообщать информацию, самостоятельно запрашивать информацию, выражать своё мнение/отношение, брать/давать интервью; для диалога — побуждения к действию: обращаться с просьбой, давать советы, для диалога — обмена мнениями: выслушивать сообщения/мнение партнера, выражать согласие/несогласие с мнением партнера; для комбинированного диалога: сообщать информацию и выражать своё мнение, расспрашивать и давать оценку и др. [10,11].

Однако, если обратиться к Collated representative samples of descriptors of language competences, то такое разграничение и обособление отдельных типов диалога там не представлено, хотя на наш взгляд, представлены похожие дескрипторы: Understanding the interlocutor, Interviewing and being interviewed [4. С. 58].

Мы провели сопоставительный анализ российских программ [10,11] и Collated representative samples of descriptors of language competences [4] и выявили для них некоторые частные схожие требования к диалогической речи. В частности в европейском документе в части Interaction Activities (дескрипторы уровня А2+) выделяются такие умения как: Understanding the interlocutor что подразумевает умение понимать обычную, стандартную речь, а в случае непонимания переспросить, нам кажется, данное описание напоминает умение прописанное для «диалога этикетного характера» описанного в отечественных программах [10]. Ещё одним примером-аналогом может быть диалог-расспрос [10] и дескриптор Interviewing and being interviewed [4 С. 64] что означает быть способным дать и брать интервью отвечая на разные вопросы. Также, в части Interaction Strategies мы находим похожие дескрипторы, как и в описанных умениях отечественных программ, например, — «Turntaking» (означающий умение начать, поддержать и закончить простую беседу) и диалог-расспрос, «Cooperating» (означающий умение удостовериться задавая правильные вопросы чтобы убедиться что собеседник понимает его) и комбинированный диалог, Asking for clarification (умение попросить кого-то уточнить что он или она только что сказали) и отечественный диалог этикетного характера.

Таким образом, представляется возможным найти некоторые точки соприкосновения между требованиями к диалогической речи представленными в российских и европейских документах. Также мы можем заключить, что уровень диалогической речи в 7 классе ЛГ больше подходит на описание дескрипторов уровня А2+, а не просто А2, поскольку в первом представлены более продвинутое умения что соотносится с требованиями к диалогической речи в отечественных программах Мильруда Р. П., Суворовой Ж. А. и Апалькова В. Г.

Литература:

1. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). В. С. Безрукова, Екатеринбург. 2000.
2. Большой лингвострановедческий словарь. — М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина. АСТ-Пресс. Т. Н. Чернявская, К. С. Милославская, Е. Г. Ростова, О. Е. Фролова, В. И. Борисенко, Ю. А. Вьюнов, В. П. Чуднов. 2007.
3. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) В. С. Безрукова. Екатеринбург., 2000.
4. Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners (aged 11–15 years) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: // http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp. — 10.03.2020.
5. ФИПИ М. В. Вербицкая, К. С. Махмурян Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 года по иностранным языкам М., 2018.
6. ФГОС Начального общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 (ред. от 22.09.2011 № 2357).
7. ФГОС Основного общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 (ред. от 29.12.2014 № 1644).
8. ФГОС Среднего общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от от 6 октября 2009 г. № 413 (ред. от 29.12.2014 № 1645).
9. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15)
10. Мильруд Р. П. Суворова Ж. А. Английский язык Рабочие программы Предметная линия учебников «Звездный английский» 5–9 классы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз./ Р. П. Мильруд, Ж. А. Суворова — М.: Просвещение, 2013. — 64 с.
11. Апальков В. Г. Английский язык Рабочие программы Предметная линия учебников И. Н. Верещагиной, О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой 5–9 классы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. / В. Г. Апальков. — М.: Просвещение, 2012–96 с.

Стратегические приемы развития творческих способностей учащихся и роль художественного мышления в школе

Магдиева Саадат Сагдиевна, кандидат филологических наук, доцент;

Абдумаджитова Феруза Акмалевна, студент

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

Обобщая принципы развития художественного мышления учащихся, авторы предлагают методику определения стратегических и тактических целей в формировании творческих способностей, с возможностями дальнейшей проработки вопроса при изучении литературы в школе.

Ключевые слова: художественное мышление, творческие способности, креативное мышление, педагогическая стратегия.

Введение

Школьное образование является важным звеном в становлении личности, формировании мировоззрения, развитии потенциала, способностей и навыков. Под влиянием школьного обучения развивается аналитико-синтетическая деятельность личности, подростки начинают интересоваться не только конкретными фактами, но и их анализом, укрепляется тенденция к причинному объяснению, учащиеся стремятся выделить главное, существенное в материале, овладеть умением обосновывать, доказывать определенное положение, делать широкие обобщения [1]. При этом важной особенностью школьного образования (или в целом, становления личности в разрезе возрастных категорий) следует отметить постепенное раз-

витие абстрактного и образного мышления, общей мыслительной деятельности.

Одним из важных компонентов мыслительной деятельности является процесс художественного мышления. Согласно определению [2], художественное мышление представляет вид духовной деятельности, направленной на создание, а также на восприятие и понимание произведений искусства, проявляя высший уровень художественного сознания.

Главной задачей художественного мышления является формирование художественных образов действительности в сознании автора, а также их воссоздание в сознании потребителей произведения. Художественное мышление протекает во взаимодействии с другими формами худо-

жественного сознания и действует на всех стадиях творческого процесса, начиная с накопления жизненных впечатлений, до воплощения замысла в материале.

Процесс художественного мышления основан на творческом процессе: в нем четко отражается процесс поиска и нахождения идеи, развития этой идеи, созидания вокруг идеи и, наконец, обмена опытом и осмысления/размышления. Этот процесс совокупно связан со *стратегией*, позволяющей помочь учащимся ориентироваться на каждом этапе процесса, и *тактикой*, ведущей к осуществлению стратегии и конечной цели процесса художественного мышления. Основываясь на педагогический контекст, авторами предложена методика определения стратегических и тактических целей в формировании творческих способностей учащихся как средства развития их художественного мышления.

Стратегия и тактика в формировании творческих способностей учащихся

Стратегия (др. — греч. *στρατηγία* — искусство полководца) — общий, недетализированный план, охватывающий длительный период времени, способ достижения сложной цели, позднее вообще какой-либо деятельности человека [9]. Задачей стратегии является эффективное использование наличных ресурсов для достижения основной цели (стратегия как способ действий становится особо необходимой в ситуации, когда для прямого достижения основной цели недостаточно наличных ресурсов). Тактика — это инструмент достижения поставленных целей, согласованный с общей стратегией и являющийся ее частью.

С точки зрения педагогики тактика представляет собой систему педагогических воздействий, выстраиваемую соответственно частной, конкретной задаче данного взаимодействия в данной совместной с учащимися деятельности. Стратегия выстраивается тактически, через конкретные сиюминутные действия, а стратегическое решение опосредуется тактическими решениями [3]. При такой трактовке тактическая сторона деятельности касается момента «здесь и сейчас» обретаемых воспитательных результатов — не конечных, не итоговых, даже не устойчивых, но частных, поэтапных, пошаговых — как слагаемых проецируемого общего результата, а педагогическая технология обеспечивает тактику, снабжая профессионала арсеналом тактических операционных решений.

Педагогика, как известно, отражает целостный педагогический процесс направленного развития и формирования личности в условиях её воспитания, обучения и образования [10]. Объектом педагогики является сознательный и целенаправленный процесс воспитания, при котором явления действительности обуславливают развитие человеческого индивида: такое «сложное единство науки и искусства», по мнению авторов, можно отождествить с понятием стратегии формирования тех особенностей личности, на которые направлены цели и результаты образования, а с помощью средств и ин-

струментария (тактических приемов, подходов) педагогической теории — содействовать становлению личности в различных областях, формах и способах образования. Такую позицию целесообразно продемонстрировать через понятие творческой познавательной деятельности — процесса усвоения теоретического материала и выполнение заданий по применению знаний на практике на основе самостоятельного поиска, предвидения и прогнозирования, как результатов, так и способов, процессов деятельности [4]. Творческая познавательная деятельность ученика — это высшая форма их самостоятельной деятельности, предполагает, что на основе заданных условий, границ, фактического материала, результатов наблюдения и пробных действия ученики могут выполнить самостоятельно: формулировать определения; давать характеристику структурных единиц знаний объектов, объяснять процессы и явления, законы и свойства; применять в новых условиях имеющиеся знания и навыки умения. Здесь наблюдается интересная зависимость, заключающаяся в том, что чем меньше информации получает от учителя ученик в учебном процессе, тем больше самостоятельности он должен проявить в решении проблемы т.е., должен быть выше уровень его активности [5].

С теоретической точки зрения описание и объяснение познавательных (когнитивных) основ художественного мышления остается труднодостижимой целью для исследователей [6,7]: как таковой, художественный процесс описан на основе множества подходов со стороны исследований творческого мышления (обзор этих исследований выходит за рамки данной статьи). Результаты этих исследований повлияли и продолжают влиять на художественное образование, так в основе обучения художественности как части искусства необходимо не только понимание процессов и результатов обучения, но и современные теории в отношении подходов, взглядов, основанных на практике современного художественного мышления, которое выступает как симбиоз искусства и науки познания, для выявления особенностей которой требуются отдельные исследования. Для этих целей авторы предлагают использовать модель (рис. 1), которая рассматривает вопрос взаимодействия творческого процесса и его результата (результата обучения), определяя художественное мышление как переход к познавательной деятельности учащихся, познанию как отдельному наиболее значимому компоненту мышления.

Фундаментальная роль образования заключается в том, чтобы «вооружить» обучаемого теми компетенциями, которые ему нужны и/или будут необходимы для достижения успеха в обществе. При этом, по мнению многих исследователей (к примеру, [7,8]), креативное мышление является необходимой компетенцией для развития современной молодежи: именно креативное мышление может помочь им адаптироваться к постоянно и быстро меняющемуся миру, в котором требуются люди, обладающие навыками новых технологий (цифрового общества, информационного многообразия, возможностей 21-го века, которые даже трудно

было себе представить), а также учитывая, что сегодняшние школьники завтра будут заняты в секторах экономики или общественного и государственного строительства, создавая новое и решая новые проблемы.



Рис. 1. Модель для методики формирования творческих способностей исходя из стратегических и тактических целей

С другой стороны, обучение креативному мышлению — это и есть создание основ художественного мышления, при этом эти два понятия тождественны. Важность формирования (воспитания) творческого мышления в школе определена ролью образования в оказании поддержки учащимся в раскрытии, развитии и определении их талантов. Школа, таким образом, играет жизненно важную роль, заставляя детей чувствовать, что они являются частью общества, в котором живут, и что у них есть способствующие развитию творческие ресурсы.

Педагогический интерес представляет изучение возможностей того, каким образом творческое мышление может стать средством для понимания, осмысления тематических понятий урока в контексте заранее определенных целей обучения, при этом для повышения мотивации и интереса учащихся, необходимо разработать новые формы обучения, которые «взаимодействуют» с творческой стороной и творческим потенциалом всех учащихся. Такое развитие может особенно помочь тем ученикам, которые проявляют мало интереса к школе, и направлять их к выражению своих идей и реализации своего потенциала.

Заключение

Для некоторых учителей развитие навыков творческого мышления учащихся может показаться отвлечением от других задач в учебной программе. На самом деле учащиеся могут творчески мыслить в самой постановке понятийного аппарата урока, а креативное мышление может развиваться при содействии приобретению знаний о содержании той или иной темы посредством подходов, которые поощряют учащихся к изучению, обнаружению связей, и т. п. Важная роль учителя при этом — понимать, как можно распознать творческое мышление, обстоятельства, которые содействуют ему, и как они могут эффективно направлять учащихся на то, чтобы стать более креативными в своем мышлении. Лучшее понимание того, как развивается творческое мышление, может, в свою очередь, мотивировать учителей к постепенному накоплению навыков и «инкубации» творческих идей в процессе обучения. В дальнейших работах авторы планируют рассмотреть более детально предложенную модель, разработку методики и ее апробации для организации отдельных уроков по литературе в средней школе.

Литература:

1. Джартыбаева Ж. Д. Формирование художественного мышления учащихся средней общеобразовательной школы на уроках рисования. Автореф. дис. канд. пед. наук / <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01>.
2. Краткий словарь по эстетике / <https://estetiks.ru/mishlenie-hudozhestvennoe.html>.
3. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. Уч. для вузов - М.: Педагогическое общество России, 2002. — 224 с.
4. Соколов В. И. Педагогическая эвристика: Введение в теорию и методику эвристической деятельности. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений - М.: Аспект Пресс, 1995. — 255 с.
5. Жумагазина А. С. Художественное мышление как важная часть творческого процесса / Молодой ученый. — 2014. — № 10 (69). — С. 363–365. — URL: <https://moluch.ru/archive/69/11812/> (дата обращения: 25.04.2020).
6. Голованова Н. Ф. Общая педагогика. Учебное пос. для вузов - СПб.: Речь, 2005. — 317 с.

7. Morais M. F., Azevedo I. What is a Creative Teacher and What is a Creative Pupil? Perceptions of Teachers/ Procedia Social and Behavioral Sciences 12 (2011) pp.330–339.
8. PISA2021: Creative Thinking Framework. Framework for the Assessment of Creative Thinking in PISA 2021: Third Draft/OECD, April 2019.
9. <https://ru.wikipedia.org/wiki/стратегия>
10. <https://ru.wikipedia.org/wiki/педагогика>

Электронный учебно-методический комплекс как технология сопровождения процесса формирования профессиональных компетенций бакалавров

Михеева Татьяна Викторовна, кандидат технических наук, доцент
Алтайский государственный университет (г. Барнаул)

В статье рассматриваются вопросы разработки и применения электронных учебно-методических комплексов дисциплин в процессе подготовки бакалавров.

Ключевые слова: образовательный процесс, электронное обучение, электронный учебно-методический комплекс.

Стратегической целью государственной политики в области высшего образования является повышение его качества и доступности, что полностью соответствует современным потребностям общества и требованиям инновационного развития. Информатизация является одной из важнейших составляющих процесса модернизации системы образования, направленного на повышение качества, предоставление условий для обеспечения равных возможностей для получения образования всех уровней и ступеней. Это предъявляет повышенные требования к уровню информационной культуры всех участников образовательного процесса как важнейшего компонента сущностной характеристики личности.

Развитие средств компьютерной поддержки процесса обучения и создания систем дистанционного обучения, требует интеллектуализации всего процесса обучения, так как традиционные системы не в состоянии удовлетворить потребностей как обучаемых, так и преподавателей.

По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в электронном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы.

Технологии электронного обучения несут в себе совершенно иной подход к образовательному процессу, так или иначе смещая традиционную форму обучения на задний план. Университеты, как следствие, вынуждены реагировать на эти изменения, внедряя в свой образовательный процесс электронные курсы дисциплин.

Таким образом, актуальность темы определяется необходимостью совершенствования подготовки преподавателя к осуществлению учебного процесса в соответствии с уровнем развития современного информационного общества в аспекте формирования профессиональной готовности к применению средств информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. Одним

из таких средств является электронный учебно-методический комплекс дисциплины (ЭУМКД).

Под ЭУМКД понимается совокупность структурированных учебно-методических материалов, объединенных посредством компьютерной среды обучения, обеспечивающих полный дидактический цикл обучения и предназначенных для оптимизации овладения студентами профессиональных компетенций в рамках учебной дисциплины [2].

Принципиальные отличия электронного учебно-методического комплекса от традиционных «бумажных»:

- интерактивность;
- актуализация;
- интеграция;
- адаптация;
- визуализация [1].

В тоже время, электронный учебно-методический комплекс, прежде всего, как учебное средство, должен отвечать традиционным дидактическим и методическим принципам:

- научность: достаточная глубина, корректность и научная достоверность изложения содержания учебного материала;
- доступность: соответствие теоретической сложности и глубины изучения учебного материала уровню подготовки обучающихся;
- наглядность: восприятие изучаемых объектов, их макетов или моделей;
- сознательность;
- систематичность и последовательность [3].

Как разновидность программного средства ЭУМКД должен соответствовать эргономическим требованиям:

- гармоничная цветовая гамма и композиция элементов обучения;
- «дружественный» интерфейс для обучающегося при взаимодействии с ЭУМКД.

Исходя из сущности ЭУМКД как учебного средства, обеспечивающего полный дидактический цикл обучения, можно выделить структуру учебно-методического комплекса:

- четкая структуризация предметного материала. Весь учебный материал должен быть четко структурирован по модулям, определены порядок изучения модулей и их взаимосвязь. Каждый модуль должен быть разбит на разделы, темы. Глубина структуризации определяется сложностью предметного материала;
- наличие рекомендации по изучению дисциплины;
- компактность представленного материала. Содержание каждого раздела или темы должно быть кратким, ясным, лаконичным;
- наличие иллюстративного материала (поясняющие схемы, рисунки, видео-, аудио-вставки) [3].

ЭУМКД создаются в системах управления обучением, которые можно разделить на группы, используя комплексный критерий, включающий такие показатели, как назначение и выполняемые функции, требования к техническому обеспечению, особенности применения.

Система управления обучением (LMS) является программным приложением, которое предназначено для администрирования, мониторинга, документирования, предоставления учебного контента и контроля средствами электронного обучения и учебных курсов [2]. Одним из самых распространенных вариантов реализации таких технологий и методов во многих университетах, в том числе и в АлтГУ, является LMS Moodle.

Таким образом, в основе настоящей работы лежит разработка и использование электронного учебно-методического комплекса дисциплины подготовки бакалавров на базе LMS Moodle с целью повышения эффективности того или иного вида учебной деятельности студентов.

В результате проделанной работы был разработан электронный учебно-методический комплекс, использующийся для комплексного информационного обеспечения обучающихся процессов по дисциплине «Базы данных»

для бакалавров 2 курса ИМиИТ АлтГУ по специальностям 01.03.02 Прикладная математика и информатика, 02.03.01 Математика и компьютерные науки, 02.03.02 Фундаментальная информатика и информационные технологии. Дисциплина «Базы данных» является одной из основных дисциплин, формирующих у студентов профессиональные знания и навыки в области современных баз данных и систем управления базами данных, жизненного цикла базы данных, технологий проектирования и анализа реляционных баз данных.

На основе анализа существующих ЭУМКД, используемых в образовательном процессе ИМиИТ, автором были определены основные составляющие элементы ЭУМКД:

- рабочая программа дисциплины;
- методические рекомендации по изучению дисциплины;
- форум для обсуждений;
- теоретические материалы;
- практикум, включающий: требования к содержанию, оформлению и порядку выполнения, общую постановку задачи, список индивидуальных данных, пример выполнения работы;
- глоссарий;
- фонд тестовых заданий по каждой теме;
- дидактические материалы (презентации, электронные учебники, ссылки на внешние источники).

Таким образом, использование электронного учебно-методического комплекса позволило модернизировать преподавание данной дисциплины, предоставив возможность студентам доступ к материалам курса в любое время, а также возможность задавать вопросы преподавателю, по мере их возникновения, что стимулирует успешное обучение по данной дисциплине, повышает успеваемость и мотивацию студентов.

Использование ЭУМКД является одной из современных форм организации учебного процесса, позволяет осуществлять обучение независимо от места проживания обучающегося, а также оперативно реагировать на динамику изменения содержания предметной области путем обновления учебного контента.

Литература:

1. Осадчая Е. К., Перевышина Н. Ю. Электронный учебно-методический комплекс как средство повышения качества образования студентов по компьютерной графике. — Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2011. — 128 с.
2. Сергеев А. Г., Жигалов И. Е., Баландина В. В. Введение в электронное обучение. — Владимир: Изд-во ВлГУ, 2012. — 182 с.
3. Шалкина Т. Н., Запорожко В. В., Рычкова А. А. Электронные учебно-методические комплексы: проектирование, дизайн, инструментальные средства. — Оренбург: ГОУ ОГУ, 2008. — 160 с.

Исследование и развитие образовательно-эмоционального интеллекта, культуры обучающихся в теоретической и практической педагогике как необходимая часть социально-общественного школьно-образовательного пространства

Радченко Виолетта Александровна, педагог-психолог

Храм Михаила Архангела села Новоживотинное Воронежской области

В данной статье рассматривается проблема эмоционального интеллекта (ЭИ), культуры обучающихся в социально-общественном и школьно-образовательном пространстве.

Представлен исследовательский анализ наличия, понимания, осознания, восприятия, ощущения, применения ЭИ, культуры в широком аспекте, как общего социально-общественного явления у школьников. Подтверждается присутствие высокой степени значимости, необходимости существования мира эмоций, чувств, в рамках неотъемлемого, биологического, природного феномена человеческого существования, и принятие его как безусловного, без проявления оттенков субъективного личностного характера обучающихся, без учета внутреннего, органического «Я».

Особое внимание в статье уделяется ЭИ, культуре именно в узком аспекте, как необходимому важному и значимому элементу школьно-образовательного пространства.

Образование является единым, комплексным, целенаправленным процессом обучения, воспитания, развития не только умственного, но ЭИ, культуры. Это и есть сущность образования.

Изучение эмоциональных основ, в школьно-образовательном пространстве обучающихся, было направлено: на способность идентифицировать, понимать, называть эмоции и чувства; на наличие степени значимости ЭИ в образовании школьника; на возможность получения эмоционального обучения, воспитания, развития, в том числе и навыков культуры; на умение выражать, понимать, управлять положительными и отрицательными эмоциями, впечатлениями, чувствами (стеническими и астеническими); на навыки осознавать, анализировать, видеть эмоциональное состояние, реакцию, порыв, потребность, чувствительность другого человека, присутствие эмпатии, эмоциональной тактичности; на опыт управлять ЭИ и культурой в субъективном внутриличностном пространстве, как части эмоционального самосознания, самоконтроля, саморазвития, самовоспитания; на взаимодействие, взаимосвязь, влияния ЭИ, культуры и умственного интеллекта школьника.

По итогам проведенного исследования ЭИ и культуры в школьно-образовательном пространстве обучающихся, выявлены множественные проблемные зоны в направлении всех эмоциональных основ и сфер.

Установлена важная необходимость обращать внимания на особенность каждого, отдельного школьника, на его субъективное внутри — личностное, эмоциональное пространство, иметь индивидуальный подход к эмоциональной культуре. Именно через субъективный внутриличностный характер понимания, формирования, восприятия, мышления, усвоения, развития, обучения, воспитания происходит становление эмоционального школьно-образовательного пространства школьника, с дальнейшим переходом в общую социально-общественную основу ЭИ и культуры.

Раскрыта взаимодополняющая, взаимодействующая связь между благоприятной, эмоциональной средой в школьно-образовательном пространстве и ЭИ, который отражается на умственном развитии школьника. Положительные эмоции, чувства является движущей силой для всего образовательного процесса. Комфортная эмоциональная среда, это залог полноценного биологического, физического, умственного, психического, эмоционального, социального становления обучающихся.

Выявлена необходимость ввести в теоретическую, научную часть педагогики определения образовательного ЭИ, культуры и его главных составляющих частей. Так же, прикрепить изучаемую область к основным современным принципам целостного образовательного процесса, как новый — единый духовно-нравственный, социокультурный, эмоциональный, эстетический компонент (ЕДСЭЭК). Обозначить новое понятие самоэмоциональность, как значимую часть формирования личности школьника в образовании. Это востребовано и актуально для реализации практической педагогической деятельности.

На основании результатов опросника и проведенного исследования, предложены педагогические, рекомендательные, практические, допустимые действия в школьно-образовательном пространстве для обучения воспитания и развития ЭИ и культуры школьника.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, культура, проблема, обучающийся, социально-общественное, школьно-образовательное, пространство, эмоции, чувства, восприятие, познание, состояние, реакция, субъективное, внутриличностное, теория, практика, педагогика.

Введение. Современные условия ритма жизни: прогрессивные достижения науки, существование различных многонациональных, коммуникативных отношений, многообразии общественных, социальных связей, находятся

под воздействием различных нововведений, изменений, преобразований всех сфер жизни деятельности человека.

В том числе эти факторы комплексно отражаются в педагогической науке, и выражаются в потребности теоре-

тических преобразований, и в практической новизне обучения, воспитания, развития обучающихся.

Педагогика должна «идти в ногу со временем» и научиться внедрять, применять новые методы, формы, принципы, для формирования благополучного социально-общественного и школьно-образовательного пространства школьника.

За последние десятилетия одним из таких, необходимых новаторских направлений в педагогической деятельности является сфера ЭИ, культуры школьника, которая должна стать составляющей современного образовательного процесса.

Наличие большой социально-общественной значимости в высокотехнологичных, цифровых, компьютерных, электронных, нано — информационных направлениях, становятся причиной доминирования умственного, интеллектуального развития в образовании и отодвигают мир чувств и эмоций школьника на малозначимый, второстепенный план.

Это способствует зарождению проблемной зоны, как эмоциональная неграмотность, отсутствие образовательного ЭИ, культуры обучающихся, пренебрежение и игнорирование его в практической, педагогической действительности.

Для успешного, гармоничного существования и формирования в социально-общественном пространстве детям, необходимо получить начальное, первостепенное, фундаментальное образование основ ЭИ, культуры, именно в школьно-образовательном пространстве, при реализации образовательного процесса.

Как отдельное, самостоятельное явление ЭИ (чувства, эмоции), изучается разными науками: в медицине — как интегральная, неразделимая часть сферы внутренних органов, работа головного мозга, подкорковых областей, затрагивающая вегетативную, нервную систему; в биологии — как эволюционное достояние, необходимое для сложных форм поведения и адаптации организма к окружающей среде; в социологии — как главный феномен первичной социализации личности; в психологии — как эмоционально-волевая сфера человека и как психический процесс (эмоции, чувства).

Однако, педагогика, как науки о воспитании, обучении, человека, которая раскрывает закономерности формирования и развития личности в процессе образования, а затем применяет их на практике в учебно-воспитательном процессе [1, стр.11], испытывает дефицитное эмоциональное выражение, определение, направление концентрации внимания в данной сфере образовательного процесса обучающихся, с учетом эмоций чувств, как основополагающих.

Представленная тема мало изучена, и находится не в центре теоретической, практической, актуальной, педагогической деятельности совершенно не заслуженно, и нуждается в дальнейшем изучении.

Классики педагогической (в большей степени гуманистической) и психологической науки, под разными укло-

нами, затрагивали изучение эмоционального интеллекта, культуры и эмоциональных основ ребенка, обращали внимание на общих понятиях эмоциональных, духовных, нравственных, моральных, этических, культурных, эстетических установок, рассматривали многообразие мира чувств и эмоций детей каждый под своим научным взглядом, практическим и теоретическим воззрением: Л. С. Выготский, А. Л. Леонтьев, А. Лурия, А. С. Макаренко, С. В. Рубинштейн, К. Д. Ушинский, Д. Б. Эльконин, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили, К. Бюлер, Я. Корчак, Ж. Пиаже, Э. Х. Эриксон, современники Ю. Б. Гиппенрейтер, Д. Готтман, Д. Гоулман.

Отмечен особый вклад выдающегося педагога В. А. Сухомлинского [2], который в своих трудах выделил ЭИ, культуру именно в школьно-образовательном пространстве обучающихся. Касался основных понятий эмоционального: воспитание, чувства, бескультурье, познание, состояние, культура, восприимчивость, интеллект, порыв, реакция в том числе, их значение, влияние на обучение, воспитание, развитие и формирование учеников.

По его мнению: «Как ребенок видит мир зависит от того, что его волнует, удивляет, заботит, трогает, пробуждает сочувствие и признание, любовь и ненависть. Каждый факт, о котором сообщалось, влечет личное эмоциональное отношение к нему. Становится духовным приобретением личности, потому что проходит через сердце» [2, стр.178]. Он отмечал: «Чем больше человек узнает об окружающем мире, тем больше он должен знать о человеке. Пренебрежение к этому очень важному правилу нарушает гармонию между знаниями и нравственностью детей» [там же, стр. 181]. «Эмоциональное бескультурье в отношении к себе и к людям, рождает эгоизм, который является главным корнем равнодушия, антиобщественных поступков, преступлений» [там же, стр.251]. В этих слова педагога-новатора раскрывается сущность ЭИ, культуры образования школьника.

Признанный, американский психолог и писатель Д. Гоулман [3] дает определение сущности общего ЭИ: «Это побуждение к действию с привнесением умственности в эмоции, способность человека управлять своим побуждением (эмоцией, чувством)» [3, стр.23,31]. Обозначил позицию о том, что: «Лишь в последние годы появилась модель эмоционального ума, объясняющая, каким образом очень многое из того, что мы делаем, происходит под влиянием эмоций» [там же, стр. 508].

Хочется это высказывание сопоставить с реальной образовательной действительностью, находящейся без модели эмоционального ума.

Образование требует, обозначить в теоретической педагогике ЭИ, культуру, как неотъемлемую часть обучения, воспитания, развития школьника, представить его, как востребованное явление. Необходимо ввести определение образовательного ЭИ, культуры, и понимание его составляющих в образовательном процессе. Сформулировать новый принцип с включением ЭИ, культуры, как одного из основ-

ных, исходных положений педагогической деятельности, способствующий социально-общественному и школьно-образовательному формированию личности обучающихся.

В практической педагогике следует привнести в образовательный процесс значимость и навыки педагогических работников по обучению, воспитанию, развитию ЭИ, культуры, обучающихся в школьной среде, обязательного для решения проблемы эмоциональной грамотности. Повысить ценность эмоциональных основ, привести их в практическую, применяемую категорию.

Как отдельное самостоятельное явление ЭИ, культура мало представлены в педагогике. Его рассматривают в разных направлениях, связывают с различными категориями: духовно-нравственными, социокультурными, этическими, моральными, нравственными, культурными, волевыми, как элемент универсальных учебных действий (личностный результат), в психолого-педагогическом, как личное развитие; в индивидуально — специфическом влиянии педагога для изменения поведения и сознания школьника.

Таким образом, ЭИ, культуре тяжело предстать во всей «красе», раскрыться и проявить себя как самостоятельное, образовательное явление, в виде педагогической независимой категории, с теоретической и практической стороны. Поэтому, хочется объединить точечные прикрепления ЭИ, культуры, многообразие форм его понимания в школьно-образовательном пространстве в виде нового, современного *принципа образовательного процесса — единого, духовно-нравственного, социокультурного, эмоционального, эстетического компонента*, и обозначить его аббревиатурой ЕДСЭЭК.

Также, в теории педагогической науки нет четко сформулированного определения именно образовательного ЭИ, культуры и его основных составляющих. Попробуем на представленных, четких, лексических значениях, основных терминов, как слагаемых, получить словесную сумму в виде целого определения.

Обратимся к русскому лексикографу В. И. Далю: «Образование — это действие, состояние, направленное на ум и нрав, образованный — это научившийся общим сведениям познаниям» [4, Т. 2, стр.509]; «Эмоция — это чувственное, душевное движение или переживание. Эмоциональный — это человек к подобным чувствам относящийся, ими обуславливаемый» [5, Т. 4, стр.455]; «Интеллект, как интеллектуальный — это духовный, умственный, разумный, чувственный» [4, Т. 2, стр.41] «Культура — это обработка и уход, возделывание, образование умственное, нравственное, цивилизованное». [там же Т. 2, стр.181] Получаем определение, *образовательный эмоциональный интеллект, культура это — процесс педагогических действий, направленный на познание, движение, переживание общих духовных, умственных, разумных, нравственных, чувственных основ обучающихся, и способность к их цивилизованной обработке.*

Его основные составляющие части: 1) *познание* — когнитивный, мыслительный процесс приобретения зна-

ний, навыков, умений, сведений, опыта в области ЭИ, культуры; 2) *движение* — как процесс взаимодействия внешнего и внутреннего перемещения ЭИ, культуры (эмоций, чувств); 3) *переживание* — процесс отражения в сознании и уме ЭИ, культуры; 4) *цивилизационная обработка* — как конечный результат, наличие способности к культурному, нравственному, этическому, моральному, познанию, движению, переживанию, применению ЭИ, культуры в социально-общественном, школьно-образовательном и внутриличностном пространстве обучающихся.

Представленный принцип образовательного процесса ЕДСЭЭК, определение образовательного ЭИ, культуры, и его основные составляющие, позволит как теоретически, так и практически создать и интегрировать общее представление в данном педагогическом направлении, для реализации образовательного процесса как основного пути обучения, воспитания, развития школьника эмоциональной грамоте. Даст возможность ориентироваться субъектам образовательных отношений в образовании эмоциональных основ, комплексно соединить приобретение умственного и ЭИ.

На основании вышеизложенного, было проведено исследование всех фундаментальных эмоциональных основ обучающихся в действующем школьно-образовательном пространстве. Выявлены проблемы понимания, восприятия, идентификации, эмпатии, чувствительности, тактичности, культуры, наличия минимальных источников информации о чувствах и эмоциях. Установлены уровни эмоциональной грамотности обучающихся, в социально-общественном, школьно-образовательном и субъективном внутриличностном пространстве.

Высказывание эксперта в области ЭИ, американского психолога Д. Гоулмана [3] полностью соответствует результатам проведенного исследования и может стать его выводом: «Велика необходимость научить детей, как следует управлять эмоциями... преподаватели, извечно обеспокоенные низкими оценками по математике и чтению у учеников младших классов, начинают понимать: существует и другой, более тревожный недостаток образования — эмоциональная безграмотность» [3, стр.407]

Представленная цитата классика отечественной педагогики А. С. Макаренко [6], однозначно подходит под рекомендательную меру изучаемой проблемы: «Ребенок — это живой человек. Это не орнамент нашей жизни, это отдельная полнокровная и богатая жизнь. По силе эмоций, по тревожности и глубине впечатлений, по чистоте и красоте волевых напряжений детская жизнь несравненно богаче жизни взрослых. Но ее колебания не только великолепны, но и опасны... Если взрослый эту насыщенную, яркую и нежную жизнь видит и знает, если размышляет над ней, в ней участвует, то только тогда он становится действительно и полезным» [6, стр.212]

Другой классик психолого-педагогической науки Э. Эриксон [7] утверждал: «Школа становится для ребенка совершенно обособленной, отдельной культурой со своими

целями и границами, своими достижениями и разочарованиями» [7, стр. 62]

Именно поэтому, важно в школьно-образовательном пространстве начинать заниматься обучением, воспитанием, развитием ЭИ, культуры обучающихся, особенно младшего школьного и младшего подросткового возраста, так как учеба является основной, ведущей деятельностью, идет преимущественное развитие познавательной сферы, умственного и эмоционального интеллекта. Этот возраст неустойчивого эмоционального состояния и познания многообразных эмоциональных основ. Происходит: завоевание личного признания; познание первых успехов и неудач; присутствует доверчивость и открытость личности школьника; формируется адекватная самооценка; способность к самостоятельному усвоению новых знаний, умений, навыков; открытие своих способностей и возможностей; появление нравственных суждений правил и норм общения со сверстниками; опыт первых осознанных неудач; приспособленность к новым социальным связям, отношениям в школьно-образовательной пространстве; открывается новый, школьный, интересный, сложный, богатый мир чувств и эмоций.

Внедрение ЭИ, культуры в школьно-образовательное пространство, включение его в основу теории и закрепление в педагогическую практику обучения, воспитания, развития обучающихся несомненно будет способствовать: лучшим умственным показателям успеваемости в школе; приобретению благоприятной, коммуникативной грамотности школьника в социально-общественном пространстве; развитию положительных навыков, умений, знаний по разрешению конфликтов и спорных ситуаций; самореализации и самодисциплине; комплексному укреплению физического и психологического здоровья; снижению степени девиантной и делинквентной формы поведения школьников.

Требуется с акцентировать, внимание еще на одном важном моменте. В педагогике отводится существенная роль развитию и формированию навыков самообразования обучающихся, способностей к самовоспитанию, самообязательству, самосознанию, самоорганизации, самоконтролю, самокритике, самореализации. Это позволяет формироваться личностному, внутреннему «Я» в школьно-образовательном пространстве, с выделением части «само», для придания особой важности своей деятельности, как познание самого себя. «Само — как индивидуально, нужно, должно быть» [5, Т. 4, стр.12]. Все эти направления являются для школьника неотъемлемой частью образования и выступают, как «сложный интеллектуальный волевой и эмоциональный процесс» [8, стр.209]. Поэтому, необходимо добавить к представленным выше категориям, *самоэмоциональность* — способность формировать из себя реальную личность, грамотно сочетающую чувства, эмоции с умом и разумом, что будет способствовать повышению не только уровню ЭИ, культуры, но и умственного развития школьников.

Целью данной работы являлось исследование проблемы развития ЭИ, культуры обучающихся в школьно-образовательном пространстве, как главного, допустимого источника получения знаний, навыков, умений, и практического применения эмоциональной грамотности в младшем школьном и младшем подростковом возрасте. Выявлению проблемных зон в данном направлении для возможного повышения значимости и необходимости обучения, воспитания, развития мира эмоций, чувств обучающихся в школьной среде, как основополагающих для гармоничного социально-общественного формирования и успешного внутриличностного становления с высокоразвитым эмоциональным и умственным интеллектом.

Решались следующие задачи:

— Выявить общий уровень и показатель ЭИ, культуры обучающихся в начальном, основном общем образовании в социально-общественном и школьно-образовательном пространстве.

— Установить степень познания и отношение школьников к пониманию необходимости, потребности, значимости, важности мира эмоций и чувств человека в социально-общественном, школьно-образовательном пространстве. Выявить взаимосвязь, схожесть и разнородность, в этих отдельных пространствах, провести сравнительный анализ.

— Узнать зрелость развития и наличие сформированной способности школьника к своим субъективным, внутриличностным, эмоциональным основам, культуре, грамотности.

— Определить зону эмоциональной комфортности обучающихся в школьно-образовательной пространстве. Наличие и преобладание положительных и отрицательных эмоций, чувств (стенических и астенических);

— Зафиксировать проблемные направления, препятствующие практическому существованию ЭИ, культуры в школьно-образовательном пространстве, как одного из главных информационных, познавательных, образовательных источников развития школьника.

— Рассмотреть влияние субъективного внутриличностного пространства школьников на становление и формирование ЭИ, культуры в общественной и школьной жизни.

— Подтвердить влияние, и взаимосвязь между ЭИ и умственными знаниями в процессе образования.

— Дать определение образовательного ЭИ, культуры в теоретической части педагогической науки, ввести понятие ЕДСЭЖ, как современного принципа образовательного процесса, представить самоэмоциональность, как элемент формирования, личности школьника.

— Обозначить рекомендательные меры в практической педагогической деятельности по повышению обучения, воспитания, развития ЭИ, культуры школьника в начальном и основном общем образовании, способствующих: научить, понимать, управлять, контролировать, проявлять, объяснять, выражать свои эмоции и чувства, иметь эмпатию.

тию, уважать, тактично принимать, адекватно реагировать на чувства и эмоции других.

Предмет исследования — практическое и теоретическое педагогическое, образовательное направление эмоциональных основ в социально-общественном, школьно-образовательном пространстве.

Объект исследования — эмоциональный интеллект, культура обучающихся.

Научная новизна заключается:

- в рассмотрении комплексного явления, как ЭИ, культура обучающихся в социально-общественном, школьно-образовательном и субъективном внутриличностном пространстве. Проведение сравнительного анализа в понимании, познании, восприятии, ощущении, чувствовании эмоциональных основ школьника, содержащихся в представленных сферах.
- введение в теоретическую часть педагогической науки, необходимого, четко сформулированного определения как — образовательный ЭИ, культура, и его основных составляющих, внедрению ЕДСЭЖ, как современного принципа образовательного процесса, для четкого понимания педагогическими работниками значимости, эффективности практического обучения, воспитания, развития эмоциональной грамотности школьников;
- обозначение самоэмоциональности как важной категории формирования, личности школьника в образовательном процессе, направленном на становление внутреннего эмоционального «Я», со способностью, грамотно сочетать чувства, эмоции с умом и разумом (эмоционального и рационального);
- в разработке допустимых, рекомендательных векторов воздействия направленных на обучающихся в школьно-образовательном пространстве, для приобретения, развития, закрепления эмоционального интеллекта, культуры школьника в педагогической практической деятельности, с дальнейшим перспективным, положительным влиянием на эмоциональную базу знаний, навыков, умений в субъективном внутриличностном, и социально-общественном пространстве.

Испытуемые и методы исследования.

В феврале — марте 2020 года было проведено исследование в виде прямого письменного опроса с включенными, четко сформулированными вопросами смешанного типа (открытые и закрытые).

Участниками исследования стали респонденты — обучающиеся, начального и основного общего образования. Всего 70 школьников в возрасте от 7 до 12 лет — младший школьный и младший подростковый возраст. Опрос проводился в 15 школах г. Воронежа и Воронежской области, методом случайного выбора респондентов. Опросник носил анонимный характер, с частичной непосредственной

информацией о респонденте — школьнике, с указанием возраста и номера школы (образовательных учреждений). Ответы были получены в очном присутствии исследователя.

Главным методом сбора информации являлось непосредственное обращение к респондентам — школьникам по факту заполнения опросника, содержащего 10 вопросов.

Вопросы под номерами 1, 2, 3, 4, 5 были направлены на выявления общего уровня ЭИ и культуры школьника в социально-общественном пространстве. На наличие представлений, знаний, пониманий эмоций и чувств человека, как необходимые и значимые элементы развития личности в целом. Данные вопросы представлены в закрытом виде с альтернативным выбором ответов для респондентов — обучающихся. Отметим конструктивную особенность вопроса номер 4 с поливариантным характером, выбор участниками опроса был направлен конкретно не на один, а нескольких вариантов ответа. Полученные результаты обрабатывались статистическим методом подсчета количественных данных.

Другая часть вопросов под номерами 6,7,8,9,10 способствовала выявлению конкретного уровня ЭИ и культуры обучающихся, в школьно-образовательном пространстве. Вопросы носили открытый характер, ответы даны в свободной форме. Поэтому, при подведении результатов использовался метод контент-анализа по смысловым категориям с выделением одинаковых смысловых единиц.

Данное разграничение вопросов в направлении социально-общественного и школьно-образовательного пространства, в комплексе составили единое, целостное исследование на ЭИ, культуру обучающихся и являются неотъемлемым дополнением друг друга.

Результаты и их обсуждения

Опросник (с результатами ответов респондентов — обучающихся)

1. Ты знаешь, что такое чувства и эмоции, ты понимаешь, для чего они нужны человеку? (*общие представление об эмоциях и чувствах, эмоциональное познание*).

да — 70%; нет — 0%; не очень понимаю — 30%;

2. Ты когда-то сам переживал, испытывал чувства, эмоции? (*анализ эмоциональное познания себя, общая внутренняя самооценка*).

да — 70%; нет — 10%; не знаю — 20%;

3. Ты замечал, что у других людей тоже есть чувства и эмоции? (*эмпатия, чуткость, восприимчивость, эмоциональное познание других людей, эмоциональная реакция*).

да — 50%; нет — 10%; не знаю — 40%;

4. Тебе кто-то рассказывает про чувства, эмоции человека? (*источники получения общих эмоциональных основ*).

родители (семья) — 50%; учитель (школа) — 10%;

никто — 20%; друзья — 30%; в храме — 20%;

5. Тебе нужны эмоции и чувства? (*общее понимание потребности, необходимости эмоций, чувств, осознание их значимости, существования, самоопределение*).

да — 80%; нет — 0%; не зная — 20%;

6. Тебе нравится ходить в школу? (наличие состояния эмоционального комфорта, общее эмоциональное восприятие благополучной (или нет) школьной среды, внутренняя эмоциональная оценка окружающей обстановки).

да — 35%; нет — 45%; не знаю — 30%;

7. Чему тебя может научить школа, твой учитель? (школа, как источник эмоционального интеллекта, культуры, навыков, умений, практических применений, возможность и реальность получения совместных основ умственного, интеллектуального и эмоционального, чувствительного).

получать знания, ум — 60%; ничему — 15%;

всему сразу знаниям, уму, чувствам, эмоциям — 25%;

8. Какие приятные эмоции, чувства, впечатления доставляет тебе школа твой учитель? Какую радость ты можешь получить от школьной жизни? (опыт положительных, школьных, эмоциональных переживаний, впечатлений, ситуаций, познаний, стенические эмоции, чувства, способность их идентифицировать, эмоциональная грамотность)

праздничные мероприятия — 20%; общение с друзьями — 40%;

мой любимый урок — 10%; когда учитель в хорошем настроении — 10%;

нет радости — 20%;

9. Тебя может чем-то огорчить расстроить твоя школьная жизнь, твой учитель? (опыт отрицательных, школьных, эмоциональных переживаний, впечатлений, ситуаций, познаний, астенические эмоции, чувства способность их идентифицировать, эмоциональная грамотность)

плохая оценка — 40%;

обстоятельства личного характера (личная ситуация) — 60%;

10. Каким человеком тебе хочется стать? (уровень эмоционального интеллекта, культуры в данный момент, способность к эмоциональному восприятию, осознанию себя как человека с определенными, эмоциями, чувствами, человеческими качествами, характеристиками, внутреннее эмоциональное самосознание, самовосприятие, наличие эмоционального порыва, потребности на будущее, эмоциональный ориентир)

названы человеческие качества — 45%;

названа профессия — 55% (этот показатель при вербальном воздействии исследователя разделился: а) профессия вместе с человеческими качествами — 30%; б) только профессия — 25%)

Анализ результатов опросника респондентов-школьников позволяет сделать следующие выводы:

У 70% респондентов-школьников отмечается общая положительная динамика по факту наличия ЭИ, познания, понимания основных, базовых эмоцией и чувств человека в социально-общественном пространстве. Однако, 30% обучающихся-респондентов ответили, что не очень осознают значимость, необходимость человеческих эмоций и чувств. Это может говорить о низком социально-общественном ЭИ, низком пороге базовых познаний мира чувств и эмо-

ций. Отсутствие общего понятия о представленном явлении, как на бессознательном, так и на сознательном уровне.

В социально-общественном пространстве анализировать прожитый, пройденный, личный эмоциональный опыт, умение прочувствовать свою эмоциональную реакцию, осознать и признать ее существование внутри себя, способны — 70% обучающихся, что является показателем высокого эмоционального самопознания. Объединив другую часть ответов (нет — 10%; не знаю — 20%), получим 30% школьников находятся на уровне низкого порога ЭИ, в отношении понимания, самоанализа, ощущения, осознания собственных чувств, эмоций. Прослеживается внутренняя, личностная апатия эмоциональной восприимчивости и переживаний.

Испытывать эмпатию, проявлять внимательность, восприимчивость, чувствительность к эмоциональной реакции других людей, прослеживается у 50% респондентов. Подтверждается ЭИ в отношении к другим людям, эмоциональное видение, возможность осознать, замечать эмоциональную реакцию ближнего, давать эмоциональную оценку его поведению. Можно говорить о понимании эмоционального внутриличностного пространства другого человека. Отрицательный факт в отсутствии эмпатии, ЭИ, чувства, культуры в отношении к другим выявлен у 50% школьников (объединив ответы: нет — 10%; не знаю — 40%). Эта часть респондентов относится к незрелым, «холодным» эмоциональным личностям.

Анализ источников информации в получении знаний по приобретению ЭИ, культуры показал, что 50% школьников основным источником считают для себя родителей (семью); 30% — друзей; 20% — храм.

Отсутствие источника информации прослеживается у 20%, что является результатом низкой значимости и важности у взрослых субъектов педагогических, воспитательных отношений (учитель, родитель) понимания необходимости обучения, воспитания, развития эмоциональных основ школьников, в общем социально-общественном пространстве; у 10% обучающихся источником информации является — школа (учитель), достаточно маленький процент для образовательной организации по реализации педагогической деятельности, как основного ведущего вектора направления в образовании обучающихся, как одного из главных агентов социализации личности школьника, в физическом, психологическом, эмоциональном, интеллектуальном становлении. Важно отметить, для младшего школьного и младшего подросткового возраста, учебно-познавательная деятельность является ведущей в интеллектуальном, эмоциональной плане, поэтому минимальный показатель школьного (учительского) источника получения эмоциональных знаний, навыков, умений является негативным фактом.

80% участников опроса выражают явную необходимость, нужность чувств и эмоций, без каких либо обстоятельств, причин, без учета субъективного внутриличностного пространства, не проявляется индивидуальная

причина: нет субъективного эмоционального порыва, реакции, обиды, ситуации, школьниками не учитывается внутреннее эмоциональное «Я» (в ответе на вопрос № 5). Проявляется природный ЭИ. Необходимость эмоциональных основ принимается респондентами, как безусловный факт, на уровне природного, врожденного, человеческого, биологического существования. Происходит осознание нужности эмоциональной базы, как неотъемлемая данность существования в социально-общественном пространстве. 20% обучающихся не знают, и не понимают, не осознают роль чувств и эмоций для себя, прослеживается эмоциональная незрелость, неразвитость.

Существенным, хорошим показателем является, что не один из школьников, не выразил мнение, о ненужности чувств и эмоций, не выбрал ответ, с вариантом нет — 0%.

В целом, можно говорить о положительной тенденции эмоциональных основ школьника в социально-общественном пространстве, на основе безусловного, врожденного характера их существования. Основные базовые представления об ЭИ, культуре обучающихся в социально-общественном пространстве не отражают субъективное внутриличностное пространство, не пропускаются школьниками через собственное, внутреннее «Я».

Достаточно большое количество обучающихся, имеют эмоциональный ориентир, и общие представления о человеческих чувствах, эмоциях. У обучающихся, младшего школьного и младшего подросткового возраста происходит начальная стадия формирования эмоционального самоопределения, зарождение осознанного (умственного), ЭИ и культуры, при наличии минимального социально-общественного, эмоционального опыта, и глубокого познания своего субъективного внутриличностного пространства, происходит эмоциональное самоформирование. Зарождается эмоциональное внутренне «Я». Школьники принимают мир человеческих эмоции, чувств бесспорно, на бессознательном уровне, как данность. Для них это безусловный, неотъемлемый факт, природного, биологического, происхождения. Они четко знают, понимают необходимость эмоционального существования, ощущают свою принадлежность к миру чувств и эмоций, без каких-либо пояснений и комментариев, и без учета внутриличностного пространства эмоциональных основ.

Часть школьников — респондентов имеет эмоциональные задатки, основы к человеко-познанию другого, формируется эмпатия, эмоциональное чувствование. Однако другая половина обучающихся лишена этого качества, просматривается эмоциональная неграмотность, нетактичность, бесчувствие, эмоциональная холодность. Появляется потребность в эмоциональном образовании.

Непосредственное восприятие обучающимися школьно-образовательного пространства, с точки зрения эмоциональных основ (интеллекта, культуры), и эмоционального чувствования школьной жизни, выражается в разноплановом характере. 45% участников опроса испытывают от-

рицательный эмоциональный настрой, и воспринимают школьно-образовательную среду, как некий дискомфорт, неприятную обстановку для себя, эмоциональное отвержение школьного пространства. 35% школьников представили утвердительные, позитивные ответы в приятном, благополучном, эмоциональном, личном, состоянии, восприятии школьного пространства. Проявили положительные эмоции и чувства, выразили эмоциональную комфортность в школьной жизни. 20% респондентов не имеют четкого эмоционального восприятия, ориентировки, не могут оценить, обозначить свои эмоции, чувства в данном пространстве, что говорит о низком ЭИ, отсутствие способности анализировать, выражать, проявлять, воспринимать, ощущать, эмоциональные основы. Происходит развитие школьной, эмоциональной апатии, негативно влияющая на образовательный процесс, и умственных способностях обучающихся.

Как источник эмоциональных знаний школьно-образовательное пространство воспринимается 25% респондентами, обозначивших возможность получать от школы (учителя) ЭИ, культуру, знания о чувствах и эмоциях человека. Цитата одного из респондента — школьника: «Учитель учит, как правильно воспринимать мир, как общаться с людьми, как поступать с человеком в разных ситуациях, манерам поведения, иметь свою сильную волю в жизни».

60% школьников не приобретают знания эмоциональных основ в школьной среде, считают, что школа (учитель) дает предметные знания, умения, навыки. При этом респонденты называют свои любимые предметы, где имеют хорошую успеваемость, получает положительные оценки: математика, чтение, русский язык, окружающий мир, рисование, пение. На этих уроках обучающиеся, чувствуют эмоциональную приятную обстановку, прибывают в позитивных чувствах и эмоциях, через восприятие субъективного внутриличностного пространства. С одной стороны, данный показатель обозначил проблемную зону, в отсутствии образования эмоциональных основ в школьном пространстве, что является негативным фактом, школьники выделяют знания, как результат школьного воздействия. С другой стороны, прослеживается положение о позитивном эмоциональном внутреннем комфорте, проявляющийся через обозначение своих любимых, учебных предметов их положительное эмоциональное восприятие.

Обучающиеся выделяют для себя часть школьного пространства, где они себя хорошо чувствуют, испытывают позитивный настрой, удачу, уверенность. Таким образом, в школьно-образовательном пространстве начинает проявляться и формироваться субъективное внутриличностное пространство, чувства и эмоций пропускаются через свое «Я» восприятия, ощущение, познание, опыт.

К сожалению, эмоциональный флегматизм к знаниям, умственная и эмоциональная дезориентировка, присутствует у 15% школьников, не сумевших обозначить свои чувства, эмоции к школьно-образовательному пространству, выразить свое эмоциональное мнение, ориентир.

Школьники — респонденты на осознанном уровне называют личные, эмоциональные причины, в которых раскрывается глубина, как эмоциональных радостей, восторгов, удовольствий, так и переживаний, непониманий, трудностей, негативных обстоятельств в школьном пространстве.

В анализе эмоций, чувств, стенического характера, положительного позитивного, осознания, ощущения, восприятия школьно-образовательного пространства, появляется доминирующий вектор эмоциональных основ, через внутриличностное пространство обучающихся, через свое «Я». Отпадает природный, неосознанный и появляется человеческий, сознательный оттенок эмоционального интеллекта, культуры в школьной жизни.

Для школьников важно, находиться в эмоциональной, комфортной, образовательной среде, ощущать спокойную, приятную, положительную, обстановку, доставляющую позитивные чувства, эмоции. 20% обучающихся назвали для себя эмоциональной радостью в школьной жизни — различные праздничные мероприятия; 40% — позитивные чувства, эмоции доставляет возможность встречаться и общаться со школьными друзьями; только 10% школьников обозначили свой любимый урок, как источник положительной эмоции, радостного чувства, получаемое от школы и учителя. Появляется элемент эмоциональной окраски учебной деятельности со стороны обучающихся. 10% участников опроса эмоциональной радостью считают, когда на них не кричит учитель, и у него хорошее настроение. Отмечается эмоциональная чувствительность, восприимчивость школьника к наличию отрицательного, эмоционального посыла учителя. Ученик испытывает потребность благоприятных, эмоциональных проявлений со стороны педагогического работника, ощущает его эмоциональное поведение, восприимчиво реагирует на проявленные эмоции и чувств в образовательной деятельности, выражает четкую эмоциональную реакцию на эмоциональный, отрицательный порыв учителя. Именно учитель является главным образцом ЭИ, культуры для школьников. 20% респондентов-школьников не смогли назвать эмоциональных, позитивных впечатлений, переживания, проявили низкий ЭИ, отсутствие способности обозначить, выражать свои эмоции и чувства в школьно-образовательном пространстве, отсутствие эмоционального самоопределения, самопознания, самовыражения, самоориентира.

Наличие отрицательных эмоциональных переживаний, впечатлений, познаний, всех чувств, эмоций, астенического характера, в школьно-образовательном пространстве у 50% обучающихся проявляются в получении плохой оценке. Развита эмоциональная реакция школьника на отрицательное действие, неприятный факт, присуще эмоциональное осознание, понимание и переживание негативных действий, обстоятельств, ситуаций, зарождается эмоциональный самоанализ результатов своей деятельности. Оставшиеся 50% респондентов называют отрицательные, негативные переживания и различные обстоя-

тельства, связанные с ситуациями личного характера, снова на первом плане проявляется субъективное, внутриличностное эмоциональное пространство. На вопрос: «Тебя может чем-то огорчить расстроить твоя школьная жизнь, твой учитель?», приведем примеры цитат содержащихся в ответах школьников: «Меня обижают одноклассники»; «Я устаю»; «На меня кричит учитель при всех»; «Школьные друзья меня обзывают»; «Ссора»; «Меня огорчают, хулиганы из нашего класса»; «Когда злой учитель, и он сердится на меня». Срабатывает субъективное личностное пространство, через работу чувств, эмоций внутреннего «Я», происходит зарождение самоземotionalности.

Неблагополучные субъективные внутриличностные обстоятельства способствуют неблагоприятной эмоциональной обстановке для школьной среды. Отрицательное эмоциональное послание со стороны педагога, отсутствие эмоционального контакта учителя с обучающимся, не знание и не понимание его эмоциональных личных проблем, являться одной из главных причин в трудностях усвоения образовательных программ, развития интеллектуальных, умственных знаний, плохой учебной успеваемости, сложностей во взаимоотношениях с одноклассниками и учителями, развитию эмоциональной дезадаптации в социальном, школьном, личном пространстве, склонность к деструктивному и девиантному поведению.

Через яркость положительных и отрицательных эмоций, чувств, (стенических и астенических), как внешних, так и внутренних, происходит становление того эмоционального состояния, в котором будет находиться обучающийся в школьно-образовательном пространстве: в каком эмоциональном настроении прибывает, какой ЭИ и культуру, опыт получает, какую эмоциональную реакцию вырабатывает.

Единую, суммарную, интегрированную эмоциональную зрелость, грамотность школьников в социально-общественном, школьно-образовательном, внутриличностном пространстве, раскрывает вопрос: «Каким человеком тебе хочется стать?», именно в нем открывается уровень ЭИ, культуры обучающихся.

Предоставляется возможность раскрыть и показать свои эмоциональные познания, ощущения, чувства, восприятия, потребности, порывы через эмоциональную оценку своего внутриличностного «Я», самоземotionalности, с учетом социально-общественного и школьно-образовательного ЭИ, культуры. Хочется отметить, лексическое, непонимание представленного вопроса. Большинство респондентов-школьников, испытывали затруднение в ответе. Первоначально школьники задумывались, и вторично, вербально восклицали: «Не знаю!!!».

45% обучающихся — участников опроса сразу назвали человеческие качества, чувства, черты характера, эмоциональную этическую основу личности, как в отрицательных, так и в положительных направлениях. Например: «Хочу стать добрым, хорошим человеком»; «Равнодушным»; «Счастливым»; «Нужным, полезным людям»; «Великим»;

«Серьезным»; «Спокойным»; «Трудолюбивым»; «Худым и красивым»; «Зарабатывающим много денег». 55% респондентов назвали профессию, выбрали профессиональный ориентир для ответа, не осознавая себя как отдельную личность с определенными чертами характера, человеческими качествами, чувствами и эмоциями. Не было способности анализировать себя с эмоциональной, человеческой точки зрения, отталкиваясь от мира чувств, эмоций. Однако, исследователем была предпринята вербальная попытка в корректном пояснении, что этот вопрос не подразумевает профессионального определения, а направлен на характеристику человека. После этого из 55% респондентов 30% проявили ЭИ, подписали к ранее обозначенным профессиям, человеческие качества, чувства выразили эмоциональную основу, характеризующую человека. Например: «Банкир, отзывчивый», «Ветеринар, хороший», «Повар, дружелюбный», «Полицейский, веселый», «Врач, добрый». 25% школьников так и не поняли, о чем идет речь, и оставляли выбранную профессию.

Таким образом, для респондентов в школьно-образовательном пространстве прослеживается недостаточный уровень эмоциональной грамотности. Происходит активный рост субъективного внутриличностного эмоционального характера обучающихся в школьно-образовательном пространстве, что требует обучения, воспитания, развития ЭИ, культуры.

Важно, повышать эмоциональные основы, и реализовывать их в образовательном процессе. Недостаточно развитая, несформированная эмоциональная грамотность, чувственная область школьника, будет приводить к негативным последствиям в становлении их личности.

Плохо, что школа выступает как минимальный источник информации и пассивного образования мира чувств и эмоций; является средой негативных отрицательных ощущений для обучающихся; не заботится об эмоциональном комфорте; игнорирует эмоциональные внутриличностный характер обучающихся; демонстрирует отрицательные эмоциональные поведение преподавателей; не является образцом эмпатии сочувствия переживания; выступает как минимальный эмоциональный стимул и мотиватор к учебной деятельности; не воспитывает и не развивает ЭИ, культуру, грамотность чувства, мышление, восприятие, познание, порывы, реакции человека.

Можно говорить о воздействии в школьной среде двух крайних эмоциональных противоположностей: положительных и отрицательных эмоций, чувств, которые резко отпечатываются в эмоциональной памяти на обучающихся, формируют их будущий ЭИ, культуру, опыт.

Существенное количество детей находится на низком уровне образовательной эмоциональной степени. Не могут выражать, называть, определять, воспринимать, анализировать, проявлять управлять своими эмоциями, чувствовать эмоциональный мир другого человека.

Заключение. В исследовании было выявлено и доказано наличие проблемной зоны как ЭИ, культура обучаю-

щихся в практической педагогике, и пробелы в ее теоретической части по отсутствию определения, направления деятельности эмоционального образования школьника.

В социально-общественном пространстве показатель ЭИ, культуры обучающихся младшего школьного и младшего подросткового возраста находится на достаточно высоком уровне. Он воспринимается школьниками как врожденная, природная данность, как безусловное явление, рассматривается как неотъемлемая часть их органического существования (без личностных причин, конкретных ситуаций, обстоятельств).

ЭИ, культура не отражается в данном пространстве с учетом субъективного внутриличностного характера, не пропускается через внутреннее, индивидуальное «Я» школьника.

Получается, что обучающиеся прекрасно на бессознательном, биологическом понимании, ощущении, восприятии определено, выдают положительные показатели о значимости, необходимости, важности, нужности мира чувств, эмоций человека.

Установлено, что показатель уровня ЭИ, культура **в школьно-образовательном пространстве** обучающихся выражен в низкой степени его осознания, потребности, значимости, как безусловного явления. Происходит резкое вторжения личностного, внутреннего, эмоционального «Я», зарождается «Я» самоанализа чувств, эмоций.

Школьно-образовательное пространство начинает выступать, как первичная образовательная площадка к осознанному, ЭИ, культуре, с оттенком внутриличностной направленности. Образовывается соприкосновение, слияние, связь бессознательного (природного) и сознательного (умственного) ЭИ в школьной среде (синапс ЭИ, культуры).

Эмоции, чувства школьника формируются под влиянием ума, разума, как единое целое в образовательном пространстве.

Поэтому важно и необходимо в практической педагогике при реализации образовательного процесса заниматься обучением, развитием, воспитанием ЭИ, культуры обучающихся.

Именно школьно-образовательное пространство, должно стать не только первичным источником информации, знаний, навыков, умений эмоциональных основ, но и фундаментом становления внутриличностного пространства эмоционального индивидуального «Я» школьника.

Без практической, педагогической, образовательной деятельности невозможно образование ЭИ и культуры, которое в настоящее время находится на низком уровне обучения, воспитания, развития школьников в современном образовательном процессе.

Школьно-образовательное пространство выступает как единственная, практическая, жизненная, опытная арена, на которой «выступают» все субъекты образовательных отношений и проявляют свою культуру и грамотность эмоциональных основ.

Педагогическим работникам так же, необходимо иметь ЭИ, культуру. Они представлены, как главные «дирижеры» образовательной, эмоциональной «мелодии», эмоционального посыла ученикам.

Подтверждено, что незначительные изменения, перемены, как положительных, так и отрицательных (стенических, астенических) чувств, эмоций напрямую влияют на мышление, познание, восприятие, обучающихся, отражаются на интеллектуальном, умственном образовании. Все эмоциональные сигналы от учителя воспринимаются школьниками очень тонко, чувственно, происходит некий эмоциональный симбиоз учителя и ученика. Учитель должен быть наделен эмоциональной проницательностью, чувствительностью, эмпатией по отношению к школьникам, должна присутствовать эмоциональная, педагогическая этика.

Грубое, резкое слово, замечание, высказывание, порицание, отказ в поддержке, эмоциональная холодность учителя, отсутствие позитивных стимулов (вербальных, невербальных), могут сильно отразиться, как на формировании школьной эмоциональной обстановке, так и на внутриличностной сфере, оставить отпечаток на всем образовательном, умственном развитии. Приобрести целый ряд негативных последствия для школьника: раздражительность, грубость, импульсивность, пассивность, агрессия, не уравновешенность, не дружелюбность, психологическая подавленность, неврологические заболевания, девиантное, социальное, антиобщественное поведение.

Правильно созданная учителем эмоциональная образовательная обстановка, является показателем эмоциональной комфортности обучающихся в школьном пространстве. Доказано, что дети предпочитают, желают находиться в той обстановке, где им хорошо, спокойно, комфортно, где преобладает позитивная благоприятная среда с положительными (стеническими) чувствами, эмоциями.

Выявлены основные **проблемные зоны**, препятствующие практическому существованию ЭИ, культуры в школьно-образовательном пространстве:

1. Фактическое отсутствие значимости и важности ЭИ, культуры как неотъемлемой части образовательного процесса у педагогических работников. Его игнорирование, восприятие, как мало значимого, и не выступающего в роли главного информационного, познавательного, образовательного источника обучения, воспитания, развития школьника. Не осознание, что базовые эмоции, чувства: страх, гнев, отвращение, печаль, радость, интерес влияют на процесс мышления, умственное познание обучающихся. Пассивная, педагогическая, эмоциональная реакция на различные эмоциональные ситуации, личные проблемы школьника;

2. Отсутствие у самих учителей собственного ЭИ, культуры, эмпатии, чувствования. Нет способности к внедрению в образовательную практику эмоционального воздействия, посыла эмоционального сигнала школьникам, не используются эмоции, чувства, как метод мотивации к обучению, созданию эмоциональной комфортной среды.

Для **практической педагогической реализации** ЭИ, культуры в образовательном процессе, в современных условиях действительности обучения, воспитания, развития обучающихся, мало вероятно внедрение нового, специального, узко — направленного, предметного образования эмоциям, чувствам человека в школьном пространстве. Однако, вполне достижимо и осуществимо выполнение, внедрение **практических рекомендательных мер реального характера** в педагогической деятельности:

1. Положительное эмоциональное воздействие учителя в образовательном процессе, выраженное в искусстве общения, уважения, сочувствия (эмпатии);

2. Создание эмоциональной комфортной школьной обстановки, послы эмоциональных сигналов как мотивация к учебе, стимулирование позитивного настроения на школьную жизнь обучающихся;

3. Озвучивание базовых эмоций, чувств человека в образовательной практике их выражение, обозначение, идентификация, для умения пояснить свое эмоциональное состояние и понять состояние другого;

4. Учителю относиться к ЭИ, культуре как к возможному средству сближения с обучающимся;

5. Оказание эмоциональной помощи школьнику в нужной ситуации, найти варианты решения в затруднительной эмоциональной обстановке.

Педагог на собственном примере может стать образцом эмоциональной грамотности для школьника, в проявлении элементарных эмоций, чувств стенического и астенического характера, через вербальные и невербальные методы, не стесняясь при этом обозначить, свое внутреннее эмоциональное состояние. К ним можно отнести лексические выражения: «Я рад(а) вас видеть», «Мне приятно слышать правильный ответ», «У тебя все получится не огорчайся», «Не надо тревожиться», «Я огорчена вашим поведением, (результатами, оценками)», «Мне интересно узнать, почему ты расстроен, (радуешься)», «Я вам доверяю», «Досадно, что вы поспорили» «Благодарю вас за то, что вы проявили внимание (терпение, сосредоточенность, тактичность)», «Горжусь твоим (вашим) поведением (оценкой, поступком)», «Я уверена в вас (тебе)», «Вы (ты) очень аккуратные (красивые), умные», «Я уважаю проявленное тобой (вами) мнение, действие, позицию, ответ».

6. Педагогическим работником использовать возможность в части практической, образовательной реализации обучения, воспитания, развития ЭИ, культуры, как умение и способность благодарить обучающихся за проведенную совместную учебную деятельность, выраженную вербальным эмоциональным посылом: «Спасибо за работу (за урок)!».

Все это будет способствовать эмоциональному образованию: понимать, управлять, контролировать, проявлять, объяснять, выражать свои эмоции и чувства, иметь эмпатию, уважать, тактично принимать, адекватно реагировать

на чувства и эмоции других, решать межличностные, конфликтные, спорные ситуации.

7. Значимо, подключить и усилить работу педагогических, психологических служб в образовательные организации (именно работа педагогов — психологов) по обучению, воспитанию, развитию ЭИ, культуры обучающихся, которая будет содействовать повышению не только уровня эмоциональной грамотности, но и умственному, интеллектуальному развитию школьника.

8. Допустить проведение эмоциональной диагностики обучающихся при непосредственной реализации образовательного процесса.

В.А. Радченко в научном исследовании считает: «Эмоциональную диагностику, как важную часть усвоения простых духовно-нравственных, социокультурных ценностей, норм, отражающихся в протекании последующего образовательного процесса, влияющих на способность к комплексному, гармоничному, психологическому, физическому, интеллектуальному, эмоциональному, культурному, духовному развитию обучающихся» [9, с.34]

Эмоциональная диагностика позволит педагогам — психологам не только развивать ЭИ, культуру школьника, но и выявлять его проблемные зоны в школьно-образовательном и внутриличностном пространстве, вести необходимую коррекционную работу (симптоматическую и каузальную), оказывать эмоциональную, психологическую помощь, предотвращать нежелательные, отрицательные деструктивные отклонения в поведении школьника, заниматься профилактической работой в появлении нежелательных психологических, эмоциональных новообразований.

В теоретическую часть педагогики необходимо ввести:

1. Новое определение образовательного эмоционального интеллекта, культуры для ориентира в образовательной, практической, деятельности учителей, дать ему определение и выделить составляющие части.

Образовательный эмоциональный интеллект, культура это — процесс педагогических действий, направленный на познание, движение, переживание общих духовных, умственных, разумных, нравственных, чувственных основ обучающихся, и способность к их цивилизованной обработке.

Его **основные составляющие части:** 1) *познание* — когнитивный, мыслительный процесс приобретения знаний,

навыков, умений, сведений, опыта в области ЭИ, культуры; 2) *движение* — как процесс взаимодействия внешнего и внутреннего перемещения ЭИ, культуры (эмоций, чувств); 3) *переживание* — процесс отражения в сознании и уме ЭИ, культуры; 4) *цивилизационная обработка* — как конечный результат, наличие способности к культурному, нравственному, этическому, моральному, познанию, движению, переживанию, применению ЭИ, культуры в социально-общественном, школьно-образовательном, внутриличностном пространстве обучающихся.

2. Внедрить новый, современный принцип образовательного процесса, как одного из главных направлений практической, педагогической деятельности, в виде *единого духовно-нравственного, социокультурного, эмоционального, эстетического компонента ЕДСЭЭК*. Важно, чтобы произошла интеграция всех компонентов данного принципа в единстве, и целостности их существования в образовании. Должна быть синергия, их совмещение, соединение, объединение в неразрывной, взаимодополняющей работе, при раздробленности их педагогическая реализация неэффективна.

3. Обозначить новое понятие самоэмоциональность, как значимую часть формирования личности школьника в образовании, направленную на становление внутреннего эмоционального «Я», способную грамотно, самостоятельно формировать сочетание чувств, эмоций с умом и разумом, управлять, развивать, контролировать, познавать, свои эмоциональные внутренние, внешние процессы.

Представить самоэмоциональность, как личностный результат, универсальных, учебных действий (УУД), включающий готовность и способность обучающихся к саморазвитию, самообразованию, самовоспитанию, саморегуляции, самоконтролю, собственными индивидуальными эмоциями, чувствами, и дальнейшему, благополучному, профессиональному самоопределению.

Решение проблемы образовательного ЭИ, культуры, и повышение его доминирующей значимости в теоретической, практической части педагогической науки, позволит усовершенствовать эффективность реализации образовательного процесса, успешно осваивать образовательные программы обучающимися.

Без его существования современное образование выглядит как «безжизненная пустыня знаний» с эмоционально-неграмотными школьниками «детьми кактусами».

Литература:

1. Руденко А. М. [и др.] Основы педагогики и психологии: учебник. — Ростов н/Д., 2019. — 383 с.
2. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. — М., 2018. — 346 с.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. — М., 2019. — 544 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т., Т 2. — М., 2002. — 672 с.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т., Т 4. — М., 2002. — 576 с.
6. Макаренко А. С. Книга для родителей. — СПб., 2019. — 352 с.
7. Акинеева Н. Главное о воспитании детей. М. Монтессори, Я. Корчак, Л. Выготский, А. Макаренко, Э. Эриксон. — СПб., Питер, 2016. — 128 с.

8. Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и комментариях. — СПб., 2006. — 320 с.
9. Радченко В.А. Актуальные проблемы духовно-нравственного и социокультурного образования ребенка-школьника в современной системе образования Российской Федерации / В.А. Радченко. — Текст: непосредственный, электронный // Молодой ученый. — 2020. — № 14 (304). — С. 27–35. — URL: <https://moluch.ru/archive/304/68623/> (дата обращения: 24.04.2020).
10. Амонашвили Ш.А. Истина школа. — М., 2018. — 104 с.
11. Безрукова В.С. Педагогика: учеб. пособ. — Ростов н/Д., 2013. — 381 с.
12. Быкова А.А. Как подружить детей с эмоциями. — М., 2018. — 128 с.
13. Выготский Л.В. Вопросы детской психологии. — СПб., 2019. — 224 с.
14. Гиппернрейтер Ю.Б. Каким человеком вырастит ваш ребенок? Мораль и воспитание детей. — М., 2020. — 208с.
15. Готтман Д., Деклер Д., Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство для родителей. — М., 2020. — 272 с.
16. Корчак Я. Полный курс лекций. — М., 2019. — 478 с.
17. Ключева Н.В. Педагогическая психология: учеб. пособ. — М., 2003. — 400 с.
18. Немов Р.С. Психология. В 3-х кн. Кн.2. Психология образования: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведения. — М., 2007. — 606 с.
19. Экман П. Психология эмоций. — СПб., 2019. — 448 с.

Teaching English as a foreign language to different age groups in non-bilingual kindergartens

Somina Evgeniia, Master's degree student

Southeast University (China, Nanjing)

The following article describes the main benefits of learning a second foreign language in preschool age. Some teaching methods are described and recommendations of the usage of these methods according to students' age are provided.

Key words: *foreign language, preschool education, English language, teaching methods.*

Nowadays it becomes more and more common to have English classes in the not bilingual kindergartens all over the world. The appropriate age to start learning a foreign language remains controversial. However most scientists agree that the best time to start learning a foreign language is before the age of 6, therefore to achieve the native-like proficiency [1, p.220].

According to Ali Nouri, doctor of Education, while learning a foreign language between the age 1 and 3, grammar is processed by the left hemisphere; if starting the learning process between 4 and 6 years, the brain already processes grammatical information by both hemispheres [2, p. 41]. Thus, delaying the exposure to the language makes the brain to use different strategy for processing grammar. Brain processes phonology the most effectively before the age of 12.

Learning a foreign language in kindergartens is highly beneficial for children:

First of all, children have a potential in developing accurate pronunciation and accent as native speakers, as well as perfectly repeating and memorizing intonation and grammatical patterns. Second, due to the fact that children start learning a foreign language from the early age, they have more time for learning it. They do not need to hurry and memorize as much as possible in a short period of time. By the beginning of the school period children already have some proficiency in a foreign language.

Third, according to some studies, foreign language learning enhances cognitive development, basic skills performance and metalinguistic skills [3, p. 192]. Forth, while learning a foreign language a young learner also learns about the world, foreign culture, nature etc. Fifth, in the early age children are extremely motivated to explore the world and learn new things, and with a proper class organization, it can positively influence the learning process.

Teaching according to students' age:

Age of children attending kindergartens varies from country to country, mostly ranging from 2 to 6 (rarely 7) years old. In this article I consider the class division in an average non-bilingual kindergarten in China. Mostly this kind of educational institutions has the following classes division:

1. Nursery class (托班), it addresses toddlers from 2 to 3 years old (hereinafter the y. o.);

2. Low level class (小班), it addresses children from 3 to 4 y. o.;

3. Middle level class (中班), it addresses children from 4 to 5 y. o.;

4. High level class (大班), it addresses children from 5 to 6 y. o..

It is common that each group has one English class a week with a Chinese teacher, and one class a week with a foreign teacher. Duration of each lesson varies across kindergartens.

In some kindergartens it depends on the different students' age, for example in nursery classes English lesson can last for 10–15 minutes, in low level and middle level classes for around 20 minutes, in high level classes for 30 minutes. However in some kindergartens duration of the lessons does not depend on the age, and it can last up to 45 minutes. The time of a child's focus capability correlates with the age, and older children are capable of longer periods of attention than younger learners. According to some studies, an average attention span for children is: 7 minutes for 2 y. o.; 9 minutes for 3 y. o.; 12 minutes for 4 y. o.; and, 14 minutes for 5 y. o. [4, p.18]. The amount of concentration also depends on a child's motivation, thus it is highly recommended for the teacher to change activities a few times during the lesson.

There are many different methods to teach foreign languages, and I would like to concentrate on some of them. The direct method is based on a concept that second language learning should be based on the example of the first language studying model. Therefore, all the classroom instructions are provided only in the target language (L2). In order to increase comprehensible input, teaching is conducted with lots of active oral interaction, spontaneous use of the language, no translation between first and second languages, and little or no analysis of grammatical rules. As this method does not use the students' first language, the teacher must use concrete objects, pictures or demonstration as aids for teaching [5, p. 19].

The Audio-lingual Method has some similarities with the direct method. Typically, the lesson begins with a dialogue. A student is expected to mimic the dialogue and eventually memorize it. Structural patterns are taught using repetitive drills. Through repetitive drills students use pattern sentences automatically which is helpful for conversations. There is little or no grammatical explanation. Vocabulary is learned in the context. Because this method demand oral skills, it heavily depends on tapes, language labs and visual aids [5, p.54].

The Total Physical Response (TPR) method, developed by James Asher, comes from the idea that memory increases if it is stimulated through association with some activities. In TPR, instructors give commands to students in the target language with body movements, and students respond with whole-body actions. The method is aimed on quickly recognizing the meaning of language components, and helps students to passively learn the language structure. Grammar is not taught explicitly but can be learned from the language input. TPR is a valuable way to learn vocabulary, especially idiomatic terms, e. g., phrasal verbs. Asher developed three main hypothesis based on his research: first, that language is learned primarily by listening; second, that language learning must engage the right hemisphere of the brain; and third, that learning language should not involve any stress [5, p.73]. Grammar is not explicitly taught, but is learned by induction. Students are expected to subconsciously acquire the grammatical structure of the language through exposure to spoken language input, in addition to decoding the messages in the input to find their meaning.

The natural approach is aimed at basic personal communication skills, e. g. conversations, shopping and

listening to the radio. For the natural approach, the class is used to provide comprehensible input, therefore the teacher speaks only the target language in the classroom. The natural approach uses TPR activities at the beginning level of language learning to provide students with comprehensible input [6, p. 70]. Young children learn quickly and also forget quickly, therefore a complete lesson should involve “the learning of something new, the revision of something well-known and a period of consolidation of items already learnt but needing more practice” [6, p. 72].

Mostly, due to the fact that all the teaching methods have their limitations, most teachers combine several teaching methods at the same time. The amount of time spent on each method varies from the age and the purpose. In older age children are already able to sit still for some time and listen to instructions, as well as being able to do exercises which require more concentration and brain activity. Teaching younger children (for example in the low level classes) requires more use of games and less time for instructions and studying part.

Teaching English in the environment where children don't have an opportunity to practice the language nowhere except the English lesson creates some limitations, and makes it hard for the teacher to use some parts of these methods on practice. Mostly, in the reality, it might be complicated to explain new games or materials to the students without the use of the children's first language. Thus, it can be effective at the early stages of learning the new language to use some translation, and then as students' age rises, to reduce the amount of children's native tongue used in the classroom.

For children under three the stages of their development in English as a second language are similar to those of their development in their first language. They first play with the language, make sounds, learn and use single words and do non-verbal actions. These single words convey meaning to the adult who responds, elaborates and extends what is being said. Activities to assist babies and toddlers learning English as a second language are no different from those that are provided from children with English as their first language. It is important to provide a range of interactions, particularly those that happen on a one to one basis, or in a small group. These regular interactions provide the best outcomes for learning and practicing language. In the non-bilingual kindergartens, teachers have to consider the time limit factor. At the beginning the most productive interactions might be: singing, running, introducing some vocabulary and playing games with the use of this vocabulary. Mostly in this age and low level of games' difficulty no translation into the native tongue is required. While doing the explanation the teacher might use some pictures or videos as well as real objects.

For all the preschool age students arts and crafts explained in English can help students to extend their vocabulary, practice grammar and to increase motivation in learning the foreign language. For children from 2–3 it's better just to show them some experiments and crafts. And older aged students can participate in the activities themselves.

Every language can be divided into several aspects: Grammar, Speaking (which includes pronunciation), Reading, Writing. Vocabulary is the basic part of speaking, reading and writing. At the early age each of these aspects are introduced to students gradually. At the age of 2 to 3 y. o. the main focus will be on the listening, a bit on speaking, and children are being introduced to some vocabulary. The main activities can be songs, charts and some easy games. Due to the fact, that most children have never heard a foreign language before, storytelling will require a big amount of pictures, active explanation, mimicking, as well as translation into the children's native tongue.

In the low level class (3–4 y. o.) children mostly already know some easy songs like "abc" and a few words in English (numbers, some animals, colors). All sitting activities for more than 10 minutes may lead to the students' loss of concentration, due to the attention span theory. On this level a big amount of the vocabulary, stories will require translation. It will be hard for the teacher to use only the target language while teaching, because children don't have enough experience with the language yet. On this level some easy sentences will be introduced, such as: What is your name; How old are you; how are you etc.. It may require some translation, repetitive drills and the Audio-lingual method. More than half of the lesson's time is better to be spent on developing and action games, along with the TPR method.

Children from 4 to 5 y. o. already know many words in English and some easy sentences. So the teacher might start introducing some language structures by showing how to change sentences, how to put different words in the sentence. The teacher can spend more time on the use of the direct and audio-lingual methods, meanwhile the time spent on games and activities remains not less than or half of the lesson's time. At this age children already can be introduced to the written alphabet, so to prepare them for learning written words in a

big level class. Children learn the written alphabet during the whole year, with the association with the words (for example c-cat). Only complicated sentences in the stories and new games' instructions will need to be translated into the first language. Depending on a group's level the natural approach can be used during the lesson by means of communication and usage of some authentic materials (like videos).

At the age of 5–6 y. o. 90 percent of the teacher's speech and explanations already can be done in the target language. The teacher is working on developing communicative skills as well as reading and writing. Children already know a big amount of vocabulary, sentences, they can be encouraged to participate more in the dialogs. The teacher can start working on the children's reading skills. More complicated games can be introduced. Time spent on the vocabulary introduction reduces, and the big amount of time is spent on the practice itself.

Conclusion:

Learning a foreign language in the preschool age is extremely useful for a child's development. Students' progress in the foreign language highly correlates with the methods used during the lesson. That is why, it is important for the teacher to know the abilities and the current English level of the students. Knowing the fact that children's abilities in a foreign language depend on their age can help the teacher to create an effective teaching plan and to make an interesting and developing lesson.

The division into the age — abilities structure is approximate. Children's level of English depends on a group and a child himself. However trying to use more complicated methods in teaching students with low level of English proficiency can lead to the lack of understanding within the group and, consequently, into the lack of motivation. It is highly important for the teacher to use a variety of teaching methods and to be able to make the studying plan flexible according to children's age and their foreign language level.

References:

1. Vera Savić, 2016. Current issues in learning English as a foreign language at preschool: challenges and prospects. Nacionalni naučni skup sa međunarodnim učešćem, p. 219–229.
2. Ali Nouri, 2015. Cognitive Neuroscience of Foreign Language Education: Myths and Realities. IJRELT, p.40–45.
3. Pinter A., 2006. Teaching young language learners. Oxford: Oxford University Press, p.192.
4. Schaefer C., Millman H., 1994. How to Help Children with Common Problems. Northvale, NJ: Jason Aronson Inc., p. 18.
5. Richards J.C., Rodgers Theodore S., 2001. Approaches and Methods in Language Teaching (2nd ed.). Cambridge, New York: Cambridge University Press, p. 10–80.
6. Mei-Ling Chuang, 2001. Teaching and Learning English in Kindergartens in Kaohsiung. Dissertation. University of Bielefeld (Germany), p. 65–80.

Геймификация как средство повышения интереса к обучению у учеников

Суворкина Жанна Андреевна, студент;

Суворкин Александр Сергеевич, студент

Московский областной филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
(г. Красногорск)

Курневский Алексей Сергеевич, студент;

Дряев Максим Русланович, студент

Южно-Российский институт управления — филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации (г. Ростов-на-Дону)

В настоящей статье рассмотрена геймификация образовательного процесса, приведены методы по геймификации учебных занятий, проанализированы ее достоинства и недостатки в долгосрочной перспективе.

Если бы преподавателю XX в. сказали, что итоговая контрольная может вызвать у детей бурю положительных эмоций, он наверняка бы сделал недоуменное выражение лица и покрутил пальцем у виска. И был бы несомненно, прав... Однако время не стоит на месте, техники и методики обучения постепенно меняются, трансформируясь под запросы учеников.

В настоящее время более продвинутые преподаватели уже давно внедряют в практику элементы компьютерных игр, делая учебный процесс увлекательным для ребенка.

Вернемся к примеру с итоговой контрольной работой. Предположим, что группа учеников в течение семестра изучала английский язык: пробиравшись сквозь «дебри» грамматики, заучивала новые лексические единицы и выводила все это в разговорную речь. Но вот уже не за горами виднеются долгожданные новогодние каникулы, и перед преподавателем встает задача проведения итоговой работы, нацеленной на проверку усвоенного материала. И здесь есть два пути:

— классический вариант — распечатать уже готовые тесты с заданиями по типу «выберите правильный вариант ответа», «раскройте скобки, поставив глагол в нужную форму» и «переведите предложения» и в течение часа смотреть на хмурые и скучающие лица учеников, тщетно пытающихся вспомнить изученные правила;

— геймифицированный вариант — потратить чуть больше времени на подготовку и провести с учениками «урок-бродилку». Итоговый тест будет реализован в форме теста, в котором основной задачей учеников будет, к примеру, помочь эльфам Санта Клауса, затерявшимся в магическом лесу, попасть на последний в этом году Полярный Экспресс до Северного полюса. В ходе квеста ученики будут бродить по классу (от локации к локации), выполнять ряд интересных заданий, в которых на самом деле замаскированы изученные темы, взаимодействовать друг с другом на изучаемом языке и получать «билетики». Для того чтобы помочь эльфам, детям необходимо набрать определенное количество данных «билетиков». Стараясь их заработать, в квест включатся даже те, кто обычно на уроке на все вопросы преподавателя отвечают односложно, а уж грамматику вообще терпеть не могут.

Геймификация в образовании — это применение игровых элементов в процессе обучения, направленное на достижение реальных целей. Контрольная работа, организованная в форме «урока-бродилки», является наглядным примером такой техники.

Геймификация присутствует в большинстве школ страны, но не все преподаватели об этом знают. Школьный год обучения представляет собой игру: в течение года ученик, отвечая на уроках и выполняя домашние задания, получает «очки». В конце года данные «очки» внимательным образом подсчитываются и анализируются, школьники «сражаются с главным боссом» (итоговой контрольной работой за текущий год) и по результатам данного «сражения» либо переходят на новый уровень игры, либо возвращаются к самому ее началу и проходят ее заново, но уже с другими игроками. [2]

Прием геймификации позволяет сделать учебный процесс действительно интересным и повысить вовлеченность всех учеников. Вместо молчаливого «отсиживания» уроков, школьники будут интерактивно взаимодействовать с учителем и друг другом за счет того, что в геймификации обязательно присутствуют нижеперечисленные элементы. [1]

— Динамика: урок представляет собой историю с продуманным сюжетом, который будет развиваться в зависимости от решений, принимаемых учениками. Ощущение причастности ко всем происходящим в истории поворотам не позволит даже самому тихому и скромному ребенку остаться в стороне.

— Мотивация: поскольку в ходе такой игры дети будут приобретать новые навыки, каждое следующее задание должно быть сложнее предыдущего. В противном случае интерес к игре будет потерян.

— Взаимодействие: ученикам необходимо постоянно получать обратную связь от своих одноклассников и преподавателя, чтобы корректировать свои действия и исправлять возникающие ошибки.

Урок, проведенный с элементами геймификации, это мечта любого школьника, нет ни сочувствующих взглядов одноклассников при ответе ученика у доски, ни монотонного рассказа Марии Ивановны. Обучение происходит в комфортной и дружелюбной атмосфере с применением столь любых элементов из компьютерных игр.

На данном этапе следует рассмотреть методы, которые можно использовать в целях геймификации учебного процесса — материализация, поощрение, соперничество. [3]

Поскольку многие люди относятся к классу «кинестетики», в процессе геймификации следует использовать как можно больше осязаемых объектов, что ускорит процесс обучения.

Кроме того, необходимо поощрять учеников. В данном случае речь идет не только за материальное поощрение, получаемое в ходе выполнения тех задач, которые требуют мастерства, но и поощрение самостоятельности со стороны учителя. Не следует стремиться все подробно и в деталях объяснять детям, поскольку важно чтобы они учились на своих ошибках и умели исправлять ошибки других учеников.

В некоторых случаях уместно использование здоровой конкуренции, для того чтобы развивать скорость и тактическое мышление в процессе борьбы со своим соперником.

Из всего вышеперечисленного следует, что геймификация — это техника, значительно улучшающая качество обучения за счет привнесения в скучные серые будни нечто увлекательного и забавного.

Однако все должно быть целесообразно. Не стоит полагать, что геймификация должна присутствовать на каждом уроке, поскольку переизбыток такого инструмента понесет за собой трудно корректируемые последствия.

Среди негативных последствий чрезмерного применение геймификации можно выделить:

- потеря способности концентрироваться на предмете, в случае если школьника никто не привлекает;
- подмена внутренней мотивации на внешнюю, в результате которой у школьника сложится ассоциация «выполнил задание = получил приз», и в случае отсутствия награды ребенок просто не будет работать;
- постоянная конкуренция между учениками может привести к конфликтам за пределами школы. [1]

Литература:

1. Геймификация: как превратить урок в игру и не перестараться // Мел. URL: <https://mel.fm/shkola/6783041-gamification> (дата обращения: 01.02.2020).
2. «Геймифицируй это»: как превратить урок в игру // iSpring. URL: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/gameschool> (дата обращения: 01.02.2020).
3. Никитин С. И. Геймификация, игрофикация, играизация в образовательном процессе // Молодой ученый. — 2016. — № 9. — С. 1159–1162. — URL <https://moluch.ru/archive/113/28806/> (дата обращения: 01.02.2020).

Развитие внимания младших школьников при изучении окружающего мира методом наблюдения

Токоякова Галина Вячеславовна, студент

Научный руководитель: Карамчаков Андрей Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

В статье рассмотрены направления развития внимания младших школьников при изучении окружающего мира. Представлена позиция ведущих ученых. Рассмотрены свойства детского внимания. Определена важность методов наблюдения при изучении предмета «Окружающий мир».

Ключевые слова: внимание, методы, младшие школьники, наблюдение, окружающий мир.

Observation in the development of attention of primary school children in the study of the world around them

Tokoiaikova Galina Viacheslavovna, student

Scientific adviser: Karamchakov Andrey Nikolaevich, the candidate of pedagogical sciences, associate professor Khakass State University named after NF Katanov (Abakan)

The article deals with the development of attention of primary school children in the study of the world around them. The position of leading scientists is presented. The properties of children's attention are considered. The importance of observation methods in the study of the subject "the world Around us" is determined.

Keywords: attention, methods, primary school children, observation, the world around them.

Актуальность темы развития внимания младших школьников посредством наблюдения при изучении окружающего мира подтверждена особым положением психологических процессов, протекающих в развитии детей начальной школы, поскольку внимание — один из основных компонентов влияния на компоненты психологического процесса становления личности, и именно оно соответствует требованиям, предъявляемым обществом к школе, к учебно-воспитательным задачам, связанными с формированием личности на основе изучения окружающего мира.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, задачами преподавания курса «Окружающий мир» являются: формирование уважительного отношения к семье, населённому пункту, региону, России, истории, культуре, природе нашей страны, её современной жизни; осознание ценности, целостности и многообразия окружающего мира, своего места в нём; формирование модели безопасного поведения в условиях повседневной жизни и в опасных и чрезвычайных ситуациях; формирование психологической культуры и компетенции для обеспечения эффективного и безопасного взаимодействия в социуме [1].

Внимание — это процесс и состояние настройки субъекта на восприятие приоритетной информации и выполнение поставленных задач [2].

Тупалова А. С. считает внимание «неотъемлемой частью познавательных процессов, чувств и воли, оно делает успешным весь процесс образования. Зачастую проблемы с усвоением учебного материала, ошибки при выполнении учебных заданий, неумение самостоятельно выполнить порученную работу объясняются не отсутствием у ребенка учебных способностей, не проблемами в развитии познавательных процессов, а недостаточной внимательностью» [3].

Развитие внимания является основным параметром учебной и познавательной деятельности школьника начальной школы. Особенности ребенка начальной школы влияют на формирование навыков школьника, к которым относятся основные: коммуникативные навыки и культурные навыки, которые формируют предпосылку для развития жизненно-активной личности.

Козлова О. В. отмечает: «у младших школьников развивается внимание. Младший школьник не может еще управлять своим вниманием и часто оказывается во власти внешних впечатлений. Даже сосредотачивая внимание младшие школьники не замечают главного, существенного. Это объясняется особенностями их мышления» [4].

Проблема внимания нередко рассматривается лишь в связи с другими психическими функциями: памятью, мышлением, воображением, восприятием. Действительно, проявления внимания нельзя увидеть отдельно от них, в чистом виде. Однако в настоящее время оно все чаще начинает рассматриваться учеными как принципиально важная для жизни и деятельности человека способность,

без которой невозможно как его физическое выживание, так и достижение высот творческой деятельности [5].

На настоящем этапе выделяют следующие свойства детского внимания: объем, концентрация, избирательность, устойчивость, переключаемость, произвольность и распределение. Нарушение каждого из них, может привести к отклонениям в деятельности ребенка и в его поведении. Так, к проявлениям снижения внимания относятся параметры:

1. ребенку трудно сохранять внимание, трудно завершить задание;
2. снижена собранность и целенаправленность при выполнении задания;
3. трудно сосредоточиться на каком-либо занятии или предмете;
4. затруднено припоминание нужной информации;
5. дети легко возбудимы, отвлечь их может любая мелочь;
6. снижены самостоятельность, а также самоконтроль. В непривычных ситуациях дети легко теряют контроль над собой.

Наблюдение является важнейшим источником знаний об окружающем мире, которые дают основу и на которой строятся мыслительные операции, поэтому наблюдения являются важным средством развития мышления детей.

Тем не менее, практические работы и наблюдения недостаточны без теоретического материала, полученного детьми на уроках. Кроме того, добавлением к теоретической базе данных является обучение во внеурочное время, на самостоятельной основе. Наблюдение в развитии внимания младших школьников при изучении окружающего мира играет важную роль. В процессе изучения предмета «Окружающий мир» эффективные методы наблюдения за окружающим миром позволяют развить познавательную деятельность.

Одним из активно применяемых методов развития наблюдательности младших школьников является экскурсия, как форма организации обучения в процессе изучения окружающего мира. В процессе участия в экскурсии ребенок получает некое сильное воздействие на его психику, формируя его всестороннее развитие. И в этом процессе работают все анализаторы младшего школьника: зрительный, слуховой, осязательный, обонятельный.

Экскурсия — один из эффективных методов обучения материалов по предмету «Окружающий мир». Это — процесс, позволяющий проводить наблюдение за живой и неживой природой, анализировать различные предметы и явления, рассматривать процессы, происходящие в окружении мира, что формирует внутренний мир ребенка и развивает его познавательную активность.

Помимо прямых методов обучения в процессе изучения предмета «Окружающий мир», важной задачей является направление развития мышления ребенка, что лежит в одной плоскости. Так, по мнению педагога К. Д. Ушинского, «мышление, представляет с одной стороны, основу обуче-

ния, с другой же стороны оно является предметом воспитания. Поэтому решающее значение для рационального обучения великий педагог придавал развитию мыслительных процессов: определению свойств предметов, нахождению сходств и различия между предметами, приучению к анализу, синтезу, обобщению, классификации» [6].

Таким образом, наблюдение — один из эффективных методов обучения в начальной школе, роль которого неимоверно велика. Младшим школьникам очень интересен процесс наблюдения, так как в этом возрасте формируется

важные свойства: любознательность, самостоятельность, внимание к явлениям.

Мыслительные процессы ребенка школьного возраста способствуют развитию логического мышления на основе размышлений и суждений. На основе этого, наблюдение в процессе изучения предмета «Окружающий мир» интересно не только для детей, но и для учителей, поскольку все активные и интерактивные методы обучения призваны решить главную задачу российского образования — научить ребенка учиться.

Литература:

1. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 № 373. Электронный ресурс: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/
2. Большой психологический словарь. Электронный ресурс: <https://psychological.slovaronline.com/302-VNIMANIE>.
3. Тупталова А. С. Развитие внимания младших школьников в учебной деятельности / А. С. Тупталова // Молодой ученый. — 2016. — № 26. — С. 610–612.
4. Козлова О. В. Внимание младших школьников Электронный ресурс: <https://multiurok.ru/files/stat-ia-vnimaniie-mladshikh-shkol-nikov.html>
5. Захарова И. Н. Особенности свойств внимания: концентрация, устойчивость и переключаемость у младших школьников / И. Н. Захарова // Молодой ученый. — 2018. — № 49 (235). — С. 272–275.
6. Ионкина Н. А. Идеи К. Д. Ушинского о мыслительном процессе и их связь с современностью / Н. А. Ионкина // Актуальные задачи педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, — 2016. — С. 17–19.

Управление учебной исследовательской деятельностью современных школьников на примере школьных курсов истории и обществознания

Черниязова Азиза Сапаргалиевна, студент магистратуры;

Султанова Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Оренбургский государственный университет

Целью учебной исследовательской деятельностью современных школьников является приобретение школьниками навыка исследовательской деятельности как универсального способа освоения знаний, развитие способности к исследовательскому типу мышления, активизация личностной позиции ученика в образовательном процессе на основе приобретения новых знаний. Учебно-исследовательская деятельность школьников — это деятельность, связанная с поиском ответа на творческую, исследовательскую проблему с ранее неизвестными знаниями. [1]

Учебно-исследовательская деятельность в современном школьном образовании является эффективным методом развития теоретического мышления школьников, потому как он позволяет фиксировать причинно-следственные связи на конкретном материале, устанавливать результаты развития процессов, обобщать и восходить «от частного к общему». В ходе учебно-исследовательской деятельности воспроизводятся условия и нормы деятель-

ности, действующие в научной сфере. Таким образом, научно-исследовательская подготовка носит деятельностный характер. [2]

Учебно-исследовательская деятельность на разных уровнях школьного отличается своей спецификой в силу возрастных особенностей учащихся и типа образовательного учреждения (лицей, гимназия, профильная школа и т.д.). В нашем случае субъектами учебно-исследовательской деятельности являются учащиеся средней общеобразовательной школы. Цели, к которым мы их ведем, делятся на учебные и дополнительные. Учебные цели включают в себя развитие исследовательских способностей и предпрофессиональных навыков как основы профильного обучения. В дополнительном плане цели ставятся иные, а именно организация условий для развития способностей и задатков школьников в соответствии с их конкретными потребностями в рамках образовательной программы и индивидуального сопровождения.

Школьные учебные исследования — это образовательная технология, которая использует учебные исследования как инструмент дополнительного школьного образования. Учебно-исследовательская деятельность предполагает выполнение учащимися учебно-исследовательских задач по какому-либо учебной дисциплине (в нашем случае это история и обществознание) с известным решением, направленных на формирование представлений об объекте исследования, под руководством учителя.

Само по себе учебно-исследовательская деятельность — это образовательный процесс, осуществляемый на основе научно-исследовательской технологии, используемой в научной сфере, она характеризуется следующим: постановка проблемного вопроса объекта исследования;

развитие навыка использований научных терминов и инструментов;

развитие навыков работы с различными версиями на основе анализа учебной и научной информации из различных (достоверных) источников, развитие навыков анализа и принятия решений на основе анализа одной версии как верной.

Основная цель выполнения учебно-исследовательского проекта школьника — повысить общий школьный кругозор, узнать больше о том или ином предмете, сформировать умения придерживаться какой-либо научного мнения. [3] Для достижения поставленной цели необходимо создать условия для того, чтобы ученики сами поставили цели исследовательских задач, выбора объекта, попытки его анализа, выдвижения гипотез. Но так как учебно-исследовательская деятельность является еще и творческой, ученики могут опираться на интересы и предпочтения, придерживаются творческой и своей авторской позиции в своем исследовании.

В учебно-исследовательской деятельности применяется проектный метод. На каждом этапе учебно-исследовательской деятельности учитель обязуется предоставить школьнику определенную свободу действий, порой даже в ущерб научной методологии, иначе со временем исследование превращается в обычное дополнительное и рутинное домашнее задание.

Формы организации учебно-исследовательской деятельности для школьников выделяют:

1. Проблемно-ориентированные уроки общеобразовательной школы по учебным дисциплинам. Одновременно реализуется проблемный подход по теме урока: допустим, учитель на уроке истории ставит проблемный вопрос «Иван Грозный тиран или реформатор?», «Необходимо было ли вступать России вступать в Первую мировую войну?». Далее учитель дает начало научной дискуссии классу в ходе которой анализируется научная информация представленных педагогом, и учащиеся высказывают различные мнения, которые затем формулируются в виде выводов. Однако эти выводы школьников могут быть ор-

ганизованы таким образом, чтобы он включал в себя разные точки зрения на учебную проблему.

2. Включение дополнительных учебных дисциплин на элективных курсах. Например, курс «методы научного исследования», в рамках которого преподается методология научного исследования, апробируется постановка и реализация задач будущего исследования, представление результатов на уроках.

3. Элективные курсы предпрофильного и профильного обучения в дополнительные урочные часы, для реализации научно-исследовательских проектов.

4. Программы дополнительного образования, использование широкого спектра различных форм групповой и индивидуальной работы, закрепление результата в виде выполненной научно-исследовательской работы.

5. Применение научно-исследовательского подхода при проведении экскурсий, формулирование индивидуальных исследовательских задач с фиксацией результата в виде отчетной творческой работы.

6. Школьные проекты, опирающиеся на учебно-исследовательскую деятельность.

7. Экскурсии в музеи (или виртуальные музеи) и поиск архивных материалов (в городских архивах и сети Интернет) как элементы организации учебно-исследовательской деятельности учебно-исследовательских работ.

8. Научно-практические конференции и конкурсы школьных проектов как форма представления результатов учебно-исследовательской деятельности.

9. Деятельность ученических (внутришкольные) научные сообществ, где юные исследователи могут обмениваться друг с другом опытом, знаниями и т. д.

Результаты учебно-исследовательской деятельности делятся на две части. Первый отмечает, что результат исследовательской работы школьника соответствует стандартам обучения (то есть объект исследования включен в школьный курс истории). Второй показывает, какие способности и личностные характеристики были сформированы в ходе учебно-исследовательской деятельности, развились ли у учеников регулятивные и личностные компоненты по ФГОС для дальнейшего применения полученных навыков в образовании, науке и т. д.

Качество ученической исследовательской работы измеряется соотношением представленного учителем (руководителем) и фактически усвоенного предметного материала (нового знания, добытое своими усилиями); умением применять структуру исследования в соответствии с научными стандартами, сложившимися в научном сообществе; способностью к самоанализу. Таким образом, учебно-исследовательская деятельность для школьников превращается в основную, поскольку она направляет учащихся к реализации эффективных социальных, субкультурных и профессиональных навыков в дальнейшем будущем. [5]

Существуют основные виды учебно-исследовательской деятельности:

- проблема-аннотация исследования: сравнение данных из различных исторических источников или ситуаций для выделения научной проблемы и проектирования вариантов ее решения;
- анализ и систематизация научной литературы и источников;
- сбор и систематизация элементов исследования;
- диагностико-прогностического исследования: изучение, отслеживание, объяснение и прогнозирование качественных и количественных изменений изучаемых систем, явлений, процессов;
- инновационное и рационализаторская исследовательская деятельность;
- экспериментально-исследовательская деятельность: проверка предположения о подтверждении или опровержении результата;
- проектно-поисковая деятельность: поиск, разработка и защита проекта, целеполагание методов деятельности, а не накопление и анализ фактических знаний.
- описательное исследование: наблюдение и качественное описание любого явления.

Наиболее эффективным с точки зрения формирования ключевых компетенций у школьников является проектно-исследовательская деятельность — проектирование, включающее в себе научное исследование. Его смысл состоит в выявлении целей и задач, принципов выбора методов, планировании хода выполнения исследования, определении ожидаемых результатов, оценке целесообразности проведения исследования, определении необходимых ресурсов. [4]

Основным средством организации учебно-исследовательской работы является система исследовательских задач, содержащих проблему, решение которой требует теорети-

ческого анализа, применения методов научного исследования, с помощью которых учащиеся открывают ранее неизвестные знания.

- Учебно-исследовательские задания включают в себя
- познавательные задачи-специально подобранные учебные задания, включённые в учебно-календарный план школьного предмета. Одним из составных элементов организации учебно-исследовательской деятельности на уроке (или во внеурочной деятельности) является постановка и решение поставленной задачи. Задача представляет собой проблемный учебный вопрос в рамках школьной программы, решение которой представляет широкий практический или научный интерес (например, из курса обществознания 8 класса: необходимо ли введение безусловного базового дохода?);
 - творческие задания, которые могут быть выполнены учеником в любом понравившемся ему формате;
 - урок-исследование, когда явление, изучение которого предусмотрено программой, предлагается учащимися (в одиночку или в группе) для самостоятельного изучения под руководством учителя;
 - урок-семинар, в основе которого лежит изложение собранного учебного материала для обсуждения в группах с учителем.

Таким образом, важно отметить необходимость исследовательской деятельности, в ходе которой школьники развивают способность видеть проблемы; задавать вопросы; выдвигать гипотезы; определять понятия; классифицировать; наблюдать; проводить эксперименты; делать выводы и заключения; структурировать материал; доказывать и отстаивать свои идеи, что возможно в будущем сподвигнет на большую научную деятельность.

Литература:

1. Леонтович А. В. В чем отличие исследовательской деятельности от других видов творческой деятельности // «Завуч», № 1, 2001.
2. Букреева, И. А. Учебно-исследовательская деятельность школьников как один из методов формирования ключевых компетенций / И. А. Букреева, Н. А. Евченко. — Текст: непосредственный, электронный // Молодой ученый. — 2012. — № 8 (43). — С. 309–312.
3. Каримулина, О. В. Развитие проектно-исследовательской деятельности учащихся // Управление качеством образования. — 2013. — № 6. — С. 59–65.
4. Тимонина, Г. В. Управление качеством образовательного процесса по развитию проектно-исследовательской деятельности обучающихся как основы самореализации // Все для администратора школы. — 2014. — № 1. — С. 18–30.
5. Султанова, Т. А. Конкретизация направлений развития школьного образования в современном обществе [Электронный ресурс] / Султанова Т. А. // Азимут научных исследований: Педагогика и психология, 2016. — Т. 5, № 4 (17). — С. 254–257.

Изготовление сувенирных кукол к 9 Мая

Щербакowa Елена Александровна, педагог дополнительного образования;

Коршикова Наталья Михайловна, педагог дополнительного образования

МБУ ДО «Центр развития творчества» г. Губкина Белгородской обл.

Мир кукол манит к себе как детей, так и взрослых, в них есть всё: человеческое тепло, наивность и искренность. Смешные и трогательные, только что сшитые, своим появлением они доставляют удовольствие. В куклы играли дети раньше, играют сегодня и будут играть всегда! Больше всего нас интересуют сшитые из ткани, так как такие куклы смотрятся как живые, и напоминают мне моё детство. Но куклы ручной работы — это не игрушки в традиционном понимании этого слова. Это сувенир с ожившей душой и особым настроением, служащей красивым украшением. Такие игрушки призваны передать определённое настроение или ситуации: эмоции человека, его внешность. Интерьерные куклы привлекают яркостью и разнообразием аксессуаров, она всегда неповторима, уникальна, и хранит тепло рук. Во время работы мастер вкладывает частичку своей души в своё изделие, создаёт историю, непревзойдённый образ, и кукла как будто оживает в его руках, наполняя уютом пространство вокруг себя. Магией, особым секретом обладают такие куклы. Создание их требует усидчивости, определённых навыков, труда и таланта. Бесконечно долго можно всматриваться в созданные образы, и ведь есть чем восхищаться!

Первых кукол для нас сшили бабушки, которые вошли в нашу жизнь, и остаются в ней навсегда. И теперь мы создаем текстильные куклы со своими учениками, делаем на подарки своим близким, для благотворительности. Кукла имеет большое значение для эмоционального и психического развития детей. Куклы — наше отражение. Создавая куклу, ребёнок использует воображение и творческие способности. Она выполняет разные роли и является помощницей и близким другом ребёнка. Дети ведут с шитой ими куклой, так как ему хочется, заставляя её осуществлять свои мечты и желания. Невозможно просто сшить одну куклу и на этом остановиться, мир кукол, сшитых своими руками интересен и разнообразен. Кукла-первая среди игрушек, ими увлекаются не только дети, но и взрослые, она воплощает мою мечту, да и не только мою мечту, а всех девочек. Волосы, с которыми можно делать причёску, ручки и ножки, которые двигаются, одежда, которую можно снять и одеть. И главное, это тепло от тельца куколочки, которое присуще только текстилю! Глядя на такую куклу, мы начинаем улыбаться, и сердце наполняется теплом. И Мир становится чуточку добрее...

Сейчас особенно остро стала ощущаться потребность в оригинальных и неповторимых изделиях, куклы могут нести не только красоту, но и патриотическое значение, могут нести память через века! Мы должны помнить прошлое своей страны, и для этого мной и моими учениками сшита коллекция кукол «Солдатки».



Рис. 1. Кукла «Солдатка»

Куклы в военной форме способствуют воспитанию чувства гордости за свой народ, учат адекватно воспринимать и понимать тяготы военного времени, воспитывать чувства патриотизма к Родине. Чтобы помнили, чтобы знали, что игрушка для детей в годы Великой Отечественной войны была одна из немногих радостей, а именно напоминала о мирном прошлом, она спасала детей. Игрушка была другом, она напоминала о семье, в которой детей любили. Так же как моя бабушка, шили своим внукам и детям кукол, чтобы хоть как-то спасти их детство, они вкладывали свою любовь и мудрость. Дети чувствовали это и относились к своим куклам и игрушкам бережно, они хранили родительскую любовь. Война научила детей быть бережливыми, в каждой сделанной своими руками игрушке они проявляли смекалку и фантазию. Военное время диктовало свои условия — голодное, холодное детство, труд с перерывами на учёбу, оставляли мало времени на игры. Но перед лицом войны, страданий, детские игры и создание игрушек не закончилось, они наполнились новыми акцентами и формами, каких не было в мирное время...



Рис. 2. Кукла ручной работы «Катюша»

Дети наравне со взрослыми постигали ужасы войны, но они стали находить в суровое время свои маленькие радости — это игры, игрушки. Во время войны они не оставались совсем без игрушек, берегли довоенные. Любимой игрушкой обычно была тряпичная кукла. Их шили сами из белого холста, голову набивали опилками или ватой, лицо рисовали чёрным карандашом или угольком. Волосы делали из пакли, а платье из лоскутков, старых тряпочек, скручивали себе кукол из старых тряпок. После войны в магазинах появились целлулоидные головки для кукол, к ним можно было пришить тряпичное туловище, и она становилась похожей на настоящую куколку. Дети обнимали игрушки так, как очень дорогое сердцу существо, по сигналу воздушной тревоги прятались с куклами в бомбоубежище и прижимали их во время налётов. Дети, опалённые войной, выжили и выстояли! Дети берегли игрушки, а игрушки берегли детей. Многие игрушки прошли вместе со своими хозяевами через все суровые испытания войны.

Военное детство наших бабушек и дедушек было очень трудным, мы увидели разницу между прошлым и настоящим. Поняли, что для детей войны игрушка была символом мирной жизни. Своими куклами в военной тематике мы хотим передать память и следующим поколениям, и выразить благодарность ветеранам Великой Отечественной войны, сказать СПАСИБО!

Литература:

1. Детство, опалённое войной (Электронный ресурс). — Режим доступа: http://zmt001.ucoz.ru/index/detskie_igrushki/0-23
2. Игрушки военного детства (Электронный ресурс). — Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnayashkola/raznoe/2017/09/29/igrushki-voennogo-detstva>
3. Игрушки детей войны (Электронный ресурс). — Режим доступа: <http://obuchonok.ru/node/1936>
4. Игрушки военной поры (Электронный ресурс). — Режим доступа: <http://www.tigrulki.ru/2010/04/18/igrushki-voennoj-pory/>
5. Игрушки детей войны (Электронный ресурс). — Режим доступа: <http://uchitelya.com/nachalnayashkola/122498-igrushki-detey-voyny.html>
6. Куклы победы (Электронный ресурс). — Режим доступа: http://www.spb.aif.ru/kukly_pobedy_9_kotorye_pomogali_detey_v_gody_blokady

Применение акмеологического подхода

Эрназарова Гулнора Облакуловна, кандидат педагогических наук, научный соискатель

Ташкентский областной Чирчикский государственный педагогический институт (Узбекистан)

В данной статье рассмотрены формы, методы и средства (на примере предмета «Основы электротехники и электроники») по внедрению акмеологического подхода в профессиональном образовании и совершенствование содержания профессионального образования путем применения педагогических условий подготовки учеников к профессиональной деятельности. Рассмотрены механизм подготовки учеников к профессиональной деятельности на основании акмеологического подхода, а также инновационная концептуальная модель осуществления акмеологического подхода и ее компоненты.

Ключевые слова: акмеология, акмеологически направленные методы преподавания, профессиональная компетентность, творческая индивидуальность, акмеологическая ориентация, акмеологическое воспитания и обучения.

This article discusses the forms, methods, and tools on the implementation of the acmeological approach in vocational education and improving the content of vocational education, by applying pedagogical conditions for preparing students for professional activities based on the acmeological approach.

Keywords: *acmeology, innovative conceptual model, professional competence, creative personality, acmeological orientation, acmeological education and training.*

Основной задачей акмеологии является обеспечение знаний, практических навыков, опыта и технологий, связанных с полным раскрытием и применением на практике творческих способностей личности. Личность при этом рассматривается как субъект сознательной деятельности в различных деятельностных процессах, в частности, в выбранной профессии, в рамках своей специализации.

Степени развития и формирования личности учеников, подготовка молодого здравомыслящего поколения, личностное развитие и профессиональный рост каждого ученика при организации обучения в профессиональных колледжах на основании акмеологического подхода повышают уровень нынешней подготовки.

Автором на основании акмеологического подхода изучена проблема подготовки учеников к профессиональной деятельности исследованы научно-педагогические основы подготовки учеников; представлены педагогические и психологические факторы подготовки учеников. Узбекский исследователь Ш. Т. Халилова заявляет, что при осуществлении акмеологического образования важно учитывать 5 составных частей высшего образовательного учреждения: цель, объект, информация, методы, субъект. Предлагается превращение образовательного объекта в субъект, то есть акмелингвистическую образовательную технологию, нацеленную на обеспечение автономной деятельности будущего специалиста, формирование и развитие навыков самостоятельного образования.

Ш. С. Шарипов заявлял, что акмеологический подход — это достижение самых высоких навыков и результатов, а «сущность акмеологического подхода в современных процессах педагогического образования определяется усилением профессиональной мотивации, поощрением творческого потенциала, стремлением определить и продуктивно использовать личные возможности для достижения успеха в профессиональной деятельности».

Г. Х. Тиллаева замечает, что «основная сила социально-экономической устойчивости, этичного, интеллектуально развитого, высокопрофессионального общества является приоритетной задачей при подготовке профессиональных совершенных кадров, отвечающих всемирным стандартам».

Х. А. Шайхова пишет, что «акмеология является новой современной наукой, ее важной задачей является изучение различных аспектов в возвышении определенных навыков на новую ступень», В. Каримова, А. Ш. Салиев размышляли о том, что акмеология является отраслью новой актуальной наукой на сегодняшний день, а М. Бекмуродов, У. Мавлонов задумывались о значимости акмеологии в воспитании совершенной личности. Б. Б. Маъмуров провел научное исследование в области развития навыков проек-

тирования образовательного процесса учителей на основе акмеологического подхода [9].

«Проблемы и перспективы акмеологического подхода в средне-специально профессиональном образовании» А. М. Деркача [1], «Акмеологическое развитие в раннем подростковом (15–20 лет) периоде» Г. В. Мироновой [2], А. С. Глинского «Развитие деятельности познания у учеников, применяя акмеологический подход» [3], «Акмеологический подход в проектировании образования гимназии» Л. Г. Грибенюка [4], «Факторы и акмеологические условия развития облика обладателя профессии в рамках требований политехнического колледжа» Н. В. Курбета [5], «Основы повышения качества профессионального педагогического образования с акмеологическим подходом» Н. А. Некрасовой [6], «Акмеологический подход в качестве важного фактора повышения качества подготовки будущих учителей по безопасности жизнедеятельности к профессиональной деятельности» А. М. Леонтьева [7], «Роль акмеологии в современном профессиональном образовании» В. П. Медведева [8] изучили вопросы акмеологии и акмеологические подходы в профессиональном образовании.

Однако, вопросы совершенствования образовательного процесса через систему обучения, профессионально ориентированную на основании акмеологического подхода, подготовки учеников профессиональных колледжей на основании акмеологического подхода, не исследованы.

Анализ исследований, проводимых в профессиональных колледжах Республики Узбекистан, показывает, что уровень работ, направленных на повышение эффективности в системе профессионального образования, является низким. Более того, вопрос подготовки учеников к профессиональной деятельности на основании акмеологического подхода, не проработан, не создана методика исследования акмеологии в профессиональном образовании.

Поэтому мы разработали педагогические условия подготовки учеников к профессиональной деятельности на основании акмеологического подхода; а также инновационную концептуальную модель осуществления акмеологического подхода и ее компоненты; педагогические условия внедрения акмеологического подхода в профессиональном образовании.

Сопоставлены современные требования, поставленные в подготовке специалистов и внедрение структуры применения акмеологии в данный процесс, то есть выражены педагогические и психологические факторы применения акмеологии при подготовке кадров, особенности подготовки учеников к профессиональной деятельности на основании акмеологического подхода в профессиональном

образовании и разработаны акмеологически направленные методы преподавания предметов в практико-тестовых группах, в том числе предмета «Основы электротехники и электроники».

Разработан механизм подготовки учеников к профессиональной деятельности на основании акмеологического подхода в профессиональном образовании и на его основе проведены практические работы. Также, в соответствии с педагогическими и психологическими условиями, выявленными при подготовке учеников профессиональных колледжей к профессиональной деятельности на основании акмеологического подхода, разработаны новые стандартные учебные программы, направленные на формирование самостоятельного мышления учеников, улучшение деятельности самостоятельного познания и внедрена исследовательская идея в их содержание.

Наряду с акмеологическими принципами была разработана и применена на практике концепция «Подготовки учеников к профессиональной деятельности на основании акмеологического подхода», направленная на организацию деятельности, связанная с профессиональной подготовкой и деятельностью совершенствования принципов профессиональной компетентности специалистов, воспитательного процесса с помощью инновационных педагогических технологий.

При организации подготовки учеников профессиональных колледжей к профессиональной деятельности на основании акмеологического подхода были обоснованы основные цели и задачи специального курса «Акмеология профессионального образования» предназначенного для профессионального образования, разработана программа обучения, апробированная в качестве специального факультативного курса.

С целью разработки перспективных планов для учащихся применен «SWOT» — анализ, разработана программа индивидуального развития учеников, дающая возможность открытия закономерности профессионального развития в достижении целей по индивидуальным профессиональным навыкам. При акмеологическом подходе были широко использованы акмеологические тренинг-технологии, компьютерные технологии, разработана специальная акмеологическая технология для успешного образования и воспитания учащихся.

В профессиональных колледжах в целях обстоятельного изучения психологических особенностей каждого учащегося и формирования творческой индивидуальности были созданы электронные портфолио учащихся с выявлением результатов. Был подготовлен контент по предмету «Электротехника и основы электроники». Электронный учебный контент включает все виды электронных учебных материалов, которые служат для создания активного вида обучения по конкретным предметам.

Осуществление акмеологического подхода в профессиональном образовании обеспечивает определение личных ресурсов и их продуктивное использование для достиже-

ния успехов в профессиональной деятельности посредством усиления профессиональной мотивации, стимуляции творческого потенциала, формирования акмеологической ориентации личности. На его основе в экспериментально-испытательных группах была организована профессиональная подготовка учащихся, всестороннее развитие их знаний и навыков, и степени воспитания. Для совершенствования профессиональной подготовки, достижения подготовки профессиональной акмеличности было осуществлено инновационное образование и воспитание, основанные на профессиональной цели, сущности, мотивации и мышлении.

При этом было предусмотрено достижение профессиональной акмеличности, владеющей профессией, ориентацией и компетентностью в результате использования форм и методов организации профессионального образования и воспитания; создания для этого педагогико-психологических условий, построения профессионально ориентированного обучения, продуктивного использования современных образовательных и информационных технологий на основе акмеологической ориентации — акмеологического воспитания и образования, акмеологического подхода.

При усвоении профессии акмеличностью получается совершенная личность, достигшая высшей степени и способная проявить свой творческий потенциал и свои способности, самостоятельно мыслить в профессиональном масштабе, саморазвиваться и стремиться к профессиональной удаче.

В профессиональных колледжах при осуществлении учебных целей была создана инновационная среда, учебные занятия проводились с помощью акметехнологий. На примере предмета «Электротехника и основы электроники» при внедрении акмеологического подхода были разработаны этапы осуществления инновационного образования, состав акмеологических технологий, применяемых при подготовке специалистов и формирования профессиональной креативности у будущих специалистов.

В процессе подготовки специалистов в системе профессионального обучения на основе акмеологического подхода были введены в действие акмеограммы учащихся. Акмеограмма является основным методом акмеологического подхода, олицетворяет собой систему требований, условий и факторов, создающих возможность для развития профессионализма, прогрессивного развития и деятельности конкретных субъектов труда.

Таким образом, применение современных технологий образования дает возможность развития профессиональной компетентности на основании акмеологического подхода и совершенствования процесса обучения. Методика повышения эффективности образовательного процесса на основании акмеологического подхода в профессиональном образовании и развитие процесса подготовки к будущей профессии достигается путем применения акметехнологий, компьютерных технологий, а также технологий, направленных на развитие личности.

Литература:

1. Деркач А. М. Акмеологический подход в среднем профессиональном образовании: проблемы и перспективы // журнал «Инновационные образовательные технологии. М., 2007. №2. С. 100–105.
2. Миронова Галина Васильевна. Концепция акмеологического развития личности в период ранней юности (15–20 лет). Докторская диссертационная работа. Тамбов. 2012 г. — 200 с.
3. Глинский, Александр Сергеевич. Развитие познавательной активности учащихся с применением акмеологического подхода. диссертации и автореферата по ВАК 13.00.01, к. п.н., Омск. 2007, — 169 с.
4. Грибенюк, Людмила Григорьевна. Акмеологический подход в проектировании гимназического образования. Дисс.раб. для получ.к.п.н., тема диссертации и автореферата по ВАК 13.00.08., Калуга. 2004, — 197 с.
5. Курбет Н. В. Акмеологические условия и факторы развития образования профессии у студентов политехнического колледжа: дис... канд. психол. наук: 19.00.13: 19.00.13 / Курбет, Надежда Викторовна; РАГС при Президенте РФ, Кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности. — М., 2007. — 176 с. — Библиогр.: с. 134–146.
6. Некрасова А. Т. Акмеологический подход как основа повышения качества профессионально-педагогического образования // Вестник КГУ им. Гендерная психология. — Кострома, 2007. — №6. — С. 194–199.
7. Леонтьев А. М. «Акмеологический подход как повышения качества профессиональной подготовки будущего учителя безопасности жизнедеятельности». Теория и методика профессионального образования. Дисс. на соискан. уч.степени кандидат пед.наук.Майкоп-2007, — 185 с.
8. Медведев В. П. О роли акмеологии в современном профессиональном образовании // Фундаментальные исследования. — 15.05.2011. — С. 32–34.
9. Эрназарова Г. О. Совершенствование подготовки обучающихся профессионального колледжа к профессиональной деятельности на основе акмеологического подхода. дис. ... докт. пед. наук:13.00.05. Ташкент, 2018. — Библиогр.: с. 42–68.

Влияние социокультурной среды на содержание сюжетно-ролевых игр детей старшего дошкольного возраста

Яппарова Алсу Рашитовна, студент

Научный руководитель: Газизова Фарида Самигулловна, кандидат педагогических наук, доцент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

Нами была организована и проведена опытно-экспериментальная работа на базе МБДОУ №124 «Капитошка» г. Набережные Челны. В экспериментальной работе участвовали 30 детей старшей группы. 15 детей составили экспериментальную, остальные 15 контрольную группу. Дети связаны между собой совместным участием в играх, занятиях, самостоятельной деятельности, взаимными симпатиями и антипатиями.

Опытно-экспериментальная работа включала в себя следующие этапы:

- констатирующий этап;
- формирующий этап;
- контрольный этап.

Цель опытно-экспериментальной работы: выявление уровня развития сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста, разработка и апробация системы работы по повышению педагогического мастерства воспитателей в области обогащения содержания сюжетно-ролевых игр детей старшего дошкольного возраста в условиях социокультурной среды, проверка эффективности работы.

Цели констатирующего этапа: выявить уровень развития сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста.

Для определения уровня развития сюжетно-ролевой игры у дошкольников была использована методика, разработанная Калининой Р. Р. В основу этой методики, легла схема наблюдения за игрой детей. В нее включены основные параметры, определяющие развитие сюжетно-ролевой игры, в соответствии с концепцией Д. Б. Эльконина. Предлагаемая схема позволит осуществить как качественный, так и количественный анализ уровня сформированности игровых навыков у дошкольников.

Для изучения уровня сформированности игровых навыков у дошкольников была организована ролевая игра в группе из 7 дошкольников одного возраста. Тема игры задавалась экспериментатором, который совместно с воспитателем осуществлял диагностическое наблюдение.

После обработки результатов мы выявили, что большинство детей имеют средний уровень сформированности игровых навыков. Для данных детей характерно приня-

тие и последовательное изменение игровой роли, которую они реализуют через действия с предметами и ролевую речь. Дети со средним уровнем сформированности игровых навыков свободно вступают в ролевое взаимодействие с партнером-сверстником. Игры детей не отличались твор-

ческим развитием сюжета. Игра, организованная экспериментатором не вызвала у детей оживления и поэтому длительность её была небольшой.

Уровень игровых умений в обеих группах, мы покажем на рисунке 1.



Рис. 1. Уровень сформированности игровых навыков обеих групп на констатирующем этапе эксперимента

Проанализировав полученные данные констатирующего этапа, мы пришли к выводу: сюжетно-ролевые игры детей характеризуются средним уровнем развития: бедны по содержанию и тематике. В самостоятельных играх наблюдается многократная повторяемость сюжетов, без внесения детьми новых сюжетных линий. Игровая тематика однообразна. Ролевое поведение характеризуется отсутствием новизны, вариативности. Игровые задачи дети решают привычными способами.

Для обогащения содержания сюжетно-ролевых игр детей старшего дошкольного возраста нами была разработана и апробирована система работы по повышению педагогического мастерства воспитателей в данной области в условиях социокультурной среды.

Цель нашего формирующего эксперимента — проведение целенаправленной работы по обогащению содержания сюжетно-ролевых игр детей старшего дошкольного возраста.

Задачами формирующего эксперимента являются:

- 1) разработка в условиях социокультурной среды системы работы, способствующей усовершенствованию педагогического мастерства воспитателей по вопросу обогащения содержания сюжетно-ролевых игр;
- 2) апробация разработанной системы.

Для решения данных задач мы разработали систему работы по усовершенствованию педагогического мастерства и творческого поиска воспитателей в отношении обогащения содержания сюжетно-ролевых игр детей старшего дошкольного возраста.

Основная форма работы по обогащению содержания сюжетно-ролевых игр — консультации, дающие воз-

можность индивидуального подхода к каждому воспитателю, оказания помощи в преодолении возникших у него трудностей, в переосмыслении и осознании ценностных ориентаций, профессиональных установок, стереотипов, в повышении профессионального уровня (И. Л. Паршукова и др.).

Нами были определены условия, обеспечивающие эффективность консультирования:

1. Использование традиционных консультаций и консультаций в сочетании с различными методами и формами работы (деловая игра, дискуссия, тренинги);
2. Построение работы на основе дифференцированного и индивидуального подхода к воспитателям, в зависимости от их интересов и педагогического мастерства;
3. Обеспечение активной позиции педагога при организации консультирования, т. е. создание возможности для проявления творчества, участия в роли консультанта, освоения практических приемов;
4. Ознакомление педагогов с инновационными разработками по проблеме организации сюжетно-ролевых игр для разных возрастных групп в условиях социокультурной среды.

В соответствии с намеченными нами этапами работы, была проведена консультация с педагогами на тему: «Сюжетно-ролевая игра — ведущая деятельность дошкольника», а также разработаны методические рекомендации воспитателям по руководству играми детей «Использование сюжетно-ролевых игр в воспитании детей». Консультации и рекомендации помогли раскрыть психологические и педагогические аспекты влияния сюжетно-ролевой игры на общее развитие личности ребенка, позволили педаго-

гам ознакомиться с этапами и условиями развития сюжетно-ролевой игры в течение всего дошкольного возраста.

Для определения эффективности проделанной нами на формирующем этапе эксперимента работы был проведен контрольный эксперимент. На данном этапе использовалась та же диагностируемая методика, что и на констатирующем этапе эксперимента. Контрольная диагностика проводилась с детьми, как экспериментальной, так и контрольной групп.

В ходе наблюдений за игровой деятельностью было отмечено, что у детей экспериментальной группы появилась установка на придумывание новых, интересных игр. Традиционные игровые сюжеты, которые развертывались детьми ранее, стали сложнее и разнообразнее, игры стали приобретать многотемный характер, в них возникли но-

вые сюжетные линии. Дети экспериментальной группы научились комбинировать и переплетать события и роли, которые относятся к разным сюжетам. Более часто стали отмечаться моменты чисто речевого взаимодействия, при которых детьми только проговариваются очередные события, но не обыгрываются, обозначая только дальнейшее направление сюжета. Число играющих в группах осталось прежним 3–5 человек, но инициатива участников игры возросла, дети стали меньше зависеть от одного активного ребенка-лидера. Отмечается уменьшение конфликтов в игре, умение прислушиваться к партнерам, объединять их замыслы со своими. Уровень сформированности игровых навыков в контрольной группе не изменился.

Уровень игровых умений в обеих группах, мы покажем на рисунке 2.



Рис. 2. Уровень сформированности игровых навыков обеих групп на контрольном этапе эксперимента

Анализ показал, что дети экспериментальной группы вполне справляются со стоящими перед ними задачами игры. Увлечение игрой детей данной группы вызывало новое отношение детей к занятиям и к разным видам труда. Становилось заметным их особое прилежание, стремление ни в чем не отстать от товарищей, аккуратно выполнять данные поручения.

Обобщая данные анализа самостоятельной игровой деятельности детей и деятельности воспитателей, мы можем сделать вывод о том, что педагогами приобретен достаточно прочный запас профессиональных и теоретических знаний, они стали более уверенно и глубже анализировать свою педагогическую деятельность. Обогащение сюжетно-

ролевых игр детей в группах идет успешно. Детями стало больше времени посвящаться сюжетно-ролевым играм, число конфликтных ситуаций в процессе игр уменьшилось, количество играющих детей возросло. Используя консультации в качестве основной формы работы с коллективом по повышению квалификации, мы апробировали разнообразные приемы и методы, которые способствуют активизации педагогов, что ведет к положительному результату в овладении воспитателями теоретическими основами и грамотной организацией воспитательно-образовательного процесса, устремленного на обогащение содержания сюжетно-ролевых игр детей старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Богуславская З.М. Развивающие игры для детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2015. 207с.
2. Венгер Л.А. Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребенка // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста: Сб. научных трудов. М., 2018. 127с.
3. Иванкова Р.А. Планирование педагогической работы по формированию сюжетно-ролевой игры у детей раннего и дошкольного возраста // Дошкольное воспитание: Традиции и современность. 2012. №4. С. 51–57.
4. Михайленко Н.Я. Педагогические принципы организации сюжетной игры // Дошкольное воспитание. 2019. №4. С.23–29.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Медиа: определения, функции и основные этапы

Кузнецов Александр Александрович, студент магистратуры

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Сазонова Зоя Николаевна, заведующая сектором организации выставок отдела по экспозиционной и выставочной деятельности

Государственный Владимиро-Суздальский историко-архитектурный и художественный музей-заповедник

Данная работа посвящена изучению понятия «медиа» и его основным характеристикам. В работе представлены взгляды учёных, основные виды и функции медиа, а также главные этапы развития.

Ключевые слова: медиа, массовая информация, реальность, история.

Слово «медиа» (medium) в переводе с латинского означает середину, посредничество. Изначально термин «медиа» использовался в 20 веке для обозначения массовой культуры.

Определений и характеристик медиа очень много. Известный канадский учёный Маршалл Маклюэн в своей книге «Понимание медиа: внешние расширения человека» к понятию медиа относил любые расширения человеческой личности: предметы быта, одежду, различные виды коммуникации, увлечения и так далее. «... личные и социальные последствия любого средства коммуникации — то есть любого нашего расширения вовне — вытекают из нового масштаба, привносимого каждым таким расширением, или новой технологией, в наши дела» [4, с. 6]. Масс-медиа он относит к развлекательным средствам коммуникации.

За рубежом массмедиа обозначает определённую форму коммуникации для массы людей, которая ориентирована на передачу определённой информации. К ним относятся телевидение, радио, пресса, кино. Со временем сюда включили неинституционализированные формы общения (блоги, социальные сети, Интернет). Благодаря массмедиа люди могут узнавать о своём обществе и идеи других людей.

В России понятие массмедиа объединяет средства массовой информации и средства массовой коммуникации.

Есть мнение, что массмедиа создаёт свою реальность, которая отличается от реальности, в которой мы живём. Славой Жижек в своей работе «Киберпространство, или Невыносимая замкнутость бытия» считает, что медиа порождает виртуальную реальность, где человек сам становится продуктом новых медиа и где им проще управлять. «Однако на более глубинном уровне новые масс-медиа радикально лишают субъекта знания того, чего он на самом деле хочет. С ним обращаются как с недееспособным, ко-

торому следует без конца подсказывать, чего он сам желает, в чем нуждается, подталкивать к выбору» [2].

Жан Бодрийяр в книге «Общество потребления. Его мифы и структуры» отмечает, что массмедиа подаёт различные факты в форме универсального происшествия. «Она вся целиком актуализована, то есть драматизирована в форме зрелища, и вся целиком деактуализована, то есть взята на дистанции ввиду посредничества коммуникации и сведена к знакам» [1, с.15].

Клаус Брун Йенсен в своей книге «Справочник медиа и исследование коммуникации» выделяет три прототипа медиа:

— Медиа первой степени, позволяющие людям ясно понимать реальность для определенной цели и взаимодействовать с другими в общении по этому поводу. Сюда можно отнести вербальный язык, но дополнительно могут включать в себя песню и другое музыкальное выражение, танец, драму, живопись и творчество в целом.

— Медиа второй степени, которые поддерживают общение в пространстве и времени, независимо от присутствия и количества участников. Например, печатные станки, радио, кино и телевидение.

— Медиа третьей степени, которые объединяют предыдущие формы взаимодействия на цифровой основе. Главный пример — компьютер.

«Каждый из этих типов медиа способствует социальному структурированию определенным образом, и они делают это, участвуя в производстве и распространении в обществе значения, которое накапливается как культура» [3, с. 4].

Условно все массмедиа можно разделить на несколько видов:

1. Аудиальные.
2. Печатные.
3. Визуальные.

4. Аудиовизуальные.

Наиболее популярной и интенсивной по распространению информации являются аудиовизуальные медиа, позволяющие человеку комплексно освоить окружающий мир.

Несомненно, медиа имеют и свои функции:

1. Информационная, призванная накапливать и распространять информацию. Благодаря новым технологиям роль данной функции усилилась.

2. Коммуникативная, позволяющая передавать и обмениваться различной информацией.

3. Идеологическая, отвечающая за социализацию личности и освоению определённого опыта, знаний, норм и традиций.

4. Развлекательная, помогающая людям разрядиться и отдохнуть физически и психологически.

5. Креативная, расширяющая познание о мире с разных точек зрения, адаптирующая человека к окружающей среде.

6. Интеграционная, позволяющая объединять государства, страны и народы, помогающая взаимопониманию разных культур и традиций.

7. Посредническая, устанавливающая контакты между различными социальными группами. Сюда же можно отнести управленческую функцию, где медиа выступает посредником между социумом и властью.

Одним из ранних видов медиа можно считать наскальную живопись. Изображения представляли собой репрезентацию определённых сцен, объектов и животных. Они мало помогали в общении, так как могли неправильно восприниматься. Поэтому на ранних этапах использование медиа в качестве коммуникации было затруднено, так как не было определённых стандартов кодирования и декодирования сообщения. Одними из первых, кто создал систему упрощения изображения, были египтяне. Именно благодаря их иероглифам изображения превратились в набор символов, с помощью которых они могли общаться. Впоследствии символизацией изображений стали заниматься другие страны — например, Китай и Япония. Однако символов-изображений было очень много, поэтому многие народы, и, кстати, египтяне в первую очередь, отправились по пути превращения символов из обозначения целых понятий к обозначению слогов, а потом и букв.

Медиа носители играли и до сих пор играют огромную роль в развитии государств. Многие даже считают, что медиа являются отдельной ветвью власти, так как именно через неё ведётся контроль над людьми. Если обратиться к истории Средневековья, то можно увидеть, что большой властью обладали не только феодалы, стоявшие во главе государства, но и церковь. Церковь являлась источником просвещения. Производство книг сосредотачивалось под контролем церкви. В России церковная цензура сохранялась до времён правления Петра Первого. Благодаря университетам, которые должны были обеспечить своих учеников литературой, создаются различные книжные лавки.

До изобретения печатного станка Иоганном Гутенбергом книги писались от руки и не существовало оди-

наковых копий. Каждая книга была индивидуальной. Книгопечатание способствовало распространению книг среди масс. Благодаря массовому тиражированию, спрос на книги возрастал, многие могли себе позволить их приобрести. Цитирования из других произведений формировали дополнительный спрос. В связи с большим оборотом тиражей исправлять ошибки в книгах было достаточно проблематично. Поэтому вводится определённая структура книги. Сюда можно отнести указание страниц, деление на главы. Также типографы вкладывали в свои книги небольшие листочки, которые называются эррата. На этих листочках люди могли указывать найденные ошибки и отправлять их в типографию для исправления. Также изменилось и содержание книг. Если ранее они были посвящены в основном церковной тематике, то теперь спектр тем расширился. Появляются книги, посвящённые различным наукам.

Техническая революция дала толчок развитию средствам массовой коммуникации. Сначала появляется телеграф, который мог передавать сообщения на большие дистанции. Он использовался в основном для военных целей и жёстко контролировался государством. Следующим этапом развития способов передачи информации становится появление электрических телеграфов. Благодаря Морзе вырабатывается единый язык кодирования и декодирования информации по новому устройству. После 1848 г. телеграф используется для передачи биржевой информации. С течением времени появляется всё больше носителей медиа информации: газеты, журналы, радио, кино, телевидение, интернет.

Ганс Магнус Энценбергер в своей книге «Индустрия сознания. Элементы теории медиа» подмечает, что с появлением электронных медиа и их развитием влияние на все сферы человеческой жизни увеличилось. Медиа нового времени находят новые связи между собой, но при этом сохраняют связь с медиа предыдущих поколений. Главными плюсами новых медиа являются их мобильность и массовость. «Впервые в истории медиа делают возможным массовое участие в общественном, управляемом самим обществом продуктивном процессе, практические средства реализации которого находятся в руках тех же масс» [5, с. 13].

История развития медиа довольно обширна. В течение долгого времени они формировались и видоизменялись. Сегодня медиа являются неотъемлемой частью жизни людей. До сих пор не существует единого понятия и мнения насчёт медиа. Одни считают, что благодаря им люди могут получать необходимую информацию, общаться и отдыхать; другие ссылаются на отрицательные стороны такие, как формирование мифов, стереотипов, подача ложной информации и манипуляция сознанием. Однако люди со временем начинают адаптироваться и уже не просто воспринимают готовую информацию, но и отсеивают ненужное.

Литература:

1. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / Пер. с фр. Е. А. Самарской. — М.; Республика; Культурная революция, 2006. — 269 с.
2. Жижек С. Киберпространство, или Невыносимая замкнутость бытия. [Эл.ресурс] // Искусство кино, 1998, № 2. URL: <https://old.kinoart.ru/archive/1998/02/n2-article19>
3. Йенсен К. Справочник медиа и исследование коммуникации. «Раутледж», 2002. — 325с.
4. Маклюэн Г.М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека / Пер. с англ. В. Николаева. — М.; «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2003. — 464с.
5. Энциенсбергер Х.М. Индустрия сознания. Элементы теории медиа — «Ад Маргинем Пресс», 1970. — 38 с.

ФИЛОСОФИЯ

Целостность личности как философская проблема

Макаревич Вячеслав Николаевич, студент магистратуры

Казанский (Приволжский) федеральный университет

В статье рассматривается феномен целостной личности с точки зрения метафизики человека. Основное внимание уделяется феномену собирания человека как личности в целостность. Такое собирание подразумевает точки сбора, такие как дух, бытие, проект, идеал, логос. Собирая себя в целостность, личность не совпадает сама с собой. Несовпадение внутри человека себя эмпирического и себя идеального ведет к образованию онтологической пустоты, которая является стимулом для личностного усилия, устремляющего человека к собственной целостности. Обретение такого рода целостности происходит через ощущение личностью онтологического одиночества.

Ключевые слова: личность, целостность, собирание себя, дух, бытие, пустота, полнота, метафизический акт, онтологическое одиночество, усилие.

Целостность человеческой личности осуществляется через поиск метафизической основы. Целостностью человек может обладать лишь устремившись к ней. Таким образом, целостность всегда будет ускользать, постоянно требуя нового собирания. П. С. Гуревич пишет: «Человек по определению не может быть целостным» [1, с. 170]. Он постоянно находится в поиске своей сущности. Можно сказать, что целостность является некоторым идеалом для человека. Этот идеал по определению не может быть достижим, но к которому необходимо стремиться. Целостность воплощена в идеале, приобщившись к которому личность обретает полноту бытия. Идеал может выступать как точка собирания человека. Он всегда находится впереди человека, в будущем, тем самым представляет собой структуру проекта. Такое проектирование имеет онтологические основания. Только благодаря онтологическому основанию проектирование не может быть произвольным.

Таким образом, единичное «я» становится причастно к сфере духа. Через дух человек может собирать себя в некотором осознанном пути, следуя от себя как сущего к себе как бытию. В сфере духа человек слышит шепот всех людей, живших до него, которые стремились к воплощению в себе идеала человечности. Этих людей зовут творцами культуры. Попадая в сферу духа, мы попадаем в некоторый порядок, но не можем надолго удержаться в нем. И поэтому приходится постигать этот порядок заново. Только дух, воплощенный в человеческой личности, является органом постижения порядка бытия. Следовательно, только человек, существующий в сфере духа, воплощается во всей своей целостности как личность.

Интуиция о духе была известна еще с древних времен. В древности вселение духа в человека происходило в обряде инициации. В ходе инициации в неопита все-

лялся дух предка. Мирча Элиаде пишет: «К концу испытаний неопит обретает совершенно другое существование, чем до посвящения: он становится другим» [7, с. 13]. После вселения духа предка, человек перестает принадлежать себе. Теперь он принадлежал духу, который всегда больше эмпирического человека. Принадлежа духу, мы все время не совпадаем с собой эмпирическим. В этом несовпадении и заключается залог роста. Вселение духа предполагает преобразование, в котором мы можем приобрести немислимое богатство бытия. Только через собственное преобразование мы становимся представителями человеческого рода, в результате чего обретаем целостность. В сфере духа человек всегда приобщается к чему-то большему, чем есть он сам. Дух, понятый на современный лад, является духом культуры. Приобщаясь к культуре, человек начинает существовать как родовое существо, благодаря чему приобщается к идеалу человечности. Воплощая в себе идеал человечности, человек проживает в себе человека, бытийствуя во всей своей целостности.

Человек постоянно должен слышать зов бытия. Его существование как целостного существа постоянно зависит от того, как он слышит этот зов. Хайдеггер пишет: «Зов несомненно идет не от кого-то другого, кто есть со мной в мире. Зов идет от меня и все же сверх меня» [6, с. 275]. Появляется метафизическое измерение, которое открывает в себе человек путем трансценденции к иному. Так человек превращается в экзистенциальную проблему, где метафизика помогает человеку обнаружить свое внутреннее измерение и определить себя. С помощью трансцендирования человек восполняет свою неполноту и недостаточность. Человек непосредственно устремляется к себе как к иному. Только через устремленность к себе как к иному, можно возвыситься над всеми первоначалами, став своеобраз-

ным абсолютом. В акте трансцендирования приобретает бытийное мышление, которое указывает на его причастность к бытию. В движении к бытию человек начинает сбываться. Сбывание требует от человека усиленной работы мысли, в которой происходит самоискание и осмысление смысла бытия. В бытии человек рождается и становится живым. Если человек становится живым, он может определяться сам из себя, и не требует определения вне его самого. Он определяется в своей самобытности, в качестве личности. Тут и проявляется человеческое присутствие во всей полноте, через категорию Dasein. Хайдеггер определяет категорию Dasein, как «сущее, носящее титул присутствия» [6. с. 350]. В понятии Dasein бытие и человек совпадают, что говорит об онтологическом появлении человека. Существовая среди сущего, человеку необходимо сбываться, что указывает нам на то, что человек постоянно существует в модусе возможного человека. Сбывание предполагает собирание себя в целостность через причастность себя к бытию. Человек предстает перед нами, как особый род сущего, через которого открывается бытие, тем самым бытие становится определением человека, высвечивая его подлинную сущность. Определяя бытие, человек определяет себя в своей всеобщности. Бытийствование человека подразумевает гармонию с самим собой и миром. В бытие человеку открывается сверхчувственный опыт всеобщности, которая как самобытная форма требует от человека особого усилия, «понятого как мужество быть» [4. с. 139]. Только совершая такое усилие, происходит устремление к собственной полноте, а значит целостности. В полноте самой по себе скрыта совершенность, главным элементом которой является небытие. В полноте слышатся отклики молчания и бездействия. Так как под собой она не подразумевает развитие. Полнота ставит точку на всем, как уже состоявшемся. О человеке говорят как о состоявшейся личности только после смерти. Смерть выносит последний вердикт о жизни человека, делая его окончательно полным и целостным. Чтобы показать жизненное присутствие, мы должны мыслить присутствие, как развитие в пустоте, которую в свою очередь мы должны мыслить как определенную форму лишения, как нехватку, которая понимается позитивно. Пустота несет в себе потенциальные возможности, которые могут быть актуализированы. Надо помнить, что движение возможно только в пустоте. Демокриту для обоснования движения атомов потребовалась ввести понятие пустоты, так как только в пустоте атомы могут перемещаться. Только в пустоте может зародиться новая мысль. Г. К. Сайкина пишет, что «пустота может вмещать в себя идею Бога, Другого, закон, красоту» [4. с. 146]. Для мысли посещающей человека всегда должно быть пустое пространство, в которой она может поселиться и развернуться во всей своей полноте. Мысль появляется на пустом месте, буквально из ничего. Поэтому человеку время от времени необходимо опустошаться и распадаться для того, чтобы в себе создать пустое пространство, в котором может появиться новая мысль. Опустошение проис-

ходит здесь как прощание с заостренными формами, которые проявляются в человеке в виде привычек и клише. Бытие же возвращает человека в онтологическое пространство, к своей собственной сущности, к самому себе.

Пребывая в бытии, человек больше не хочет быть бездомным. Хайдеггер определяет человеческое существование как «присутствие в его **не-по-себе**, исходное брошенное бытие-в-мире как **не-у-себя-дома**» [6. с. 276]. Само понятие дом для человека является важным, по причине того, что только дома человек может обрести целостность. «Тяга быть повсюду, как дома» может быть понята как тяга к целостности. Только ощущая себя в бытии как дома, может появиться опыт осмысленной свободы, которая подразумевает служение бытию. Такое служение не допускает произвол, но и не означает рабства, что, в конечном итоге, определяет свободу как осознанную необходимость. Тем самым бытие возвышает человека до его онтологического статуса, в котором открывается царство свободы, где человек перестает быть только эмпирическим существом. В этом царстве свободы человек начинает собирать себя в целостность.

Человек занимается постоянным собиранием различных фрагментов мира в целостность. Такое собирание подобно логосу. Как пишет А. Ф. Лосев: «Логос не цельность, но принцип цельности; не индивидуальность, но метод ее организации; не созерцательная картинность и воззрительная изваянность, но чистая возможность их; не общность, но закон получения ее и т. д». [2. с. 44]. Логос рассеянное достраивает до единства, создавая цельную и непротиворечивую картину нашего восприятия. Логос открывает человеку мир во всей своей целостности. Даже если человек имеет дело с фрагментом реальности, он способен достроить этот фрагмент до целого. Он способен держать идею мира в своем сознании. В логосе человек становится целостным, ощущая себя онтологической единицей мира. Такая способность доступна человеку как родовому существу. Только в своем родовом пространстве он становится универсальным, безмерным в своем становлении. Человек должен становится единым с человечеством, через свою родовую сущность. Такое собирание в целостность всегда начинается изнутри человека, где посредством собственной воли человек совершает усилие, подводя к общему знаменателю разноосновные составляющие собственной жизни. Этим знаменателем может служить собственное «я», вокруг которого выстраивается целостная картина мира. «Я» имеет способность все центрировать на себе, внутри себя оно уже должно быть целостным, собранным в кулак. «Я» не может быть в разобранном состоянии в момент бытийствования или совершения метафизических актов: актов любви, веры, совести, сочувствия. Только в собранности «я» может возникнуть ощущение полноты жизни, когда мы начинаем видеть и слышать всем существом в неразрывном единстве души и тела.

Собирание себя в целостность происходит через уединение, где личность пребывает наедине с собой в состоя-

нии одиночества. О. Ю. Порошенко пишет: «Человек устанавливает связь с бытием в одиночестве» [3. с. 142]. В этот момент личность буквально оторвана от всего остального мира, для того чтобы встретиться с бытием. Происходит остановка, пауза во внешнем мире, для того чтобы погрузиться в свой внутренний мир и остаться наедине со своими ожиданиями, представлениями и желаниями. Испытывая на себе онтологическое одиночество, человек проявляет заботу к самому себе как личности. Трансцендируя к бытию в осознании собственного одиночества, мы становимся свободны для собственного собирания. Самосознание сделало человека чужим в мире. Через осознание чужести мира, в человеке возникло ощущение собственного одиночества, которое в себе несет позитивный момент для осмысления мира и собирания его по-новому в своем внутреннем мире. Но такое собирание возможно только тогда, когда сам человек представляет собой мир. О. Ю. Порошенко пишет, что одиночество выступает как «экзистенциал, концентрирующий смысложизненную проблематику, в едином месте, в точке «я», окруженной личными границами» [3. с. 142]. Через одиночество и причастность к бытию, человек становится сам миром в самом себе, где появляется его осознанное «я». Только после обретения собственной целостности человек прекращает паузу и приходит в мир уже в собранном виде. Эта собранность постоянно норовит распасться, и поэтому, посредством уединения, необходимо приобщиться к бытию, где происходит постоянное воссоздание целостности человека. Только в этом состоянии человек может приобщиться к своей родовой сущности, «поднимаясь над самим собой», над узкой формой своей индивидуальности, становясь одним целым с судьбой человечества, где он больше не психика, он уже дух.

Наше «я» ни на чем не держится, если его не поддерживать своим собственным усилием, оно норовит распасться. Поэтому она требует постоянного собирания. Рефлексия помогает нашему «я» искать самообоснование своей внутренней сущности. Так же она помо-

гает обнаружить наше «я» путем интроспекции через собственную память. Память фиксирует наши изменения, выступая как орган собирания. Г. К. Сайкина пишет: «Иметь «я» значит помнить» [5. с.50]. Через рефлексивную и память мы постепенно начинаем иметь представление о себе, как о некотором целостном существе. Человек изначально не целостен по причине принадлежности к тому или другому полу. Он проявляет недостаточность, принадлежа к полу. Существо человека не в противоположном поле, а в единстве полов. Человек должен реализовать в себе единство полов. Обрести целостность, воплощая в себе гармонию обоих полов, можно лишь через открытие в себе родовой сущности. Личностная форма имеет возможность собирать в единое целое всю человеческую жизнь, а также жизни других людей, когда-либо живущих на земле, которые представляют собой человеческий род. Через собирание в своей личности человеческих жизней, мы постоянно пересобираем родовое тело человека, которое так же нуждается в собирании, как и отдельный индивид. Еще в первобытные времена, когда родовая сущность позволяла человеку быть целостным и неделимым индивидом, сохраняя его индивидуальность, люди предпринимали коллективные усилия в ритуале. Ритуал сохранял целостность рода, не позволял ему распасться.

Собранность человека никогда не может быть окончательной. Она постоянно требует рефлексивного опыта самого себя во всех временах. Только в рефлексии себя настоящего, в воспоминаниях о себе прошлом и представлении себя будущего, человек пребывает целостно в каждом моменте времени как личность. Пребывая в состоянии целостной личности, человек живет в гармонии со временем и со своими желаниями, людьми миром и собственной совестью. Собранность предполагает восхождение к новому собиранию. Она в своей полноте недостижима при жизни, так как жизнь предполагает постоянное движение и протекание ее в действительности. Но при этом целостность личности возможна, лишь, когда человек включен в полноту бытия.

Литература:

1. Гуревич П. С. Проблема целостности человека / П. С. Гуревич. — М.: ИФРАН, 2004. — 178 с.
2. Лосев А. Ф. Философия имени / А. Ф. Лосев. — М.: Академический Проект, 2009. — 300 с.
3. Порошенко О. Ю. Оптимистическая трагедия одиночества / О. Ю. Порошенко. — СПб.: Алетейя, 2015. — 216 с.
4. Сайкина Г. К. Трудно быть человеком (Метафизические маршруты человека) / Г. К. Сайкина. — Казань: Казан. ун-т, 2012. — 428 с.
5. Сайкина Г. К. Человек в поисках своей идентичности. Учебное пособие по философской антропологии / Г. К. Сайкина. — Казань: КазГУ, 2009. — 95 с.
6. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер; Пер. с нем. В. В. Библихина. — Харьков: «Фолио», 2003. — 503 с.
7. Элиаде М. Тайные общества. Обряды инициации и посвящения / Пер. с фр. Г. А. Гельфанд; Науч. ред. А. Б. Никитин. — СПб.: «Университетская книга», 1999. — 356 с.

Молодой ученый
Международный научный журнал
№ 18 (308) / 2020

Выпускающий редактор Г.А. Кайнова
Ответственные редакторы Е.И. Осянина, О.А. Шульга
Художник Е.А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П.Я. Бурьянов, М.В. Голубцов, О.В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.,
выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
ISSN-L 2072-0297
ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»
Номер подписан в печать 13.05.2020. Дата выхода в свет: 20.05.2020.
Формат 60 × 90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.
Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.
E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.