



ИНСТИТУТ
ПЕДАГОГИКИ И
ПСИХОЛОГИИ
ОБРАЗОВАНИЯ
МГПУ

Научный журнал НОМІNUM



№2

2024 год



УДК 378.4

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ: ПОСТПАНДЕМИЧЕСКИЙ КУРС НА
ВИРТУАЛИЗАЦИЮ

Алисов Е.А.

*доктор педагогических наук, профессор департамента педагогики
института педагогики и психологии образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

AlisovE@mgpu.ru

***Аннотация.** В представленном материале отражены результаты сравнительно-педагогического исследования, целью которого являлось выявление в международном контексте особенностей проявления тенденции виртуализации института академической мобильности. Виртуальная академическая мобильность рассматривается в русле интеграции различных возможностей онлайн-сотрудничества в стратегии непрерывного обучения вузов. Прослеживаются перспективы интернационализации высшего образования в постпандемический период; анализируется эффективность системного сопровождения межвузовского взаимодействия (на примере программы Erasmus); обозначаются приоритетные содержательные направления технологизации онлайн-образования в рамках отдельных проектов, иницилирующих применение цифровых платформ. Полученные результаты интерпретируются в контексте обеспечения полномасштабности взаимодействия обучающихся, сохранения межвузовских коммуникаций и выраженной лабильности образовательных траекторий студентов.*

***Ключевые слова:** система высшего образования, академическая мобильность, межвузовская коммуникация, онлайн-образование, виртуализация.*

ACADEMIC MOBILITY: A POSTPANDEMIC COURSE ON VIRTUALIZATION

*Alisov E.A.**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy**Institute of Pedagogics and Psychology of Education**Moscow City University**Moscow**AlisovE@mgpu.ru*

Annotation. *The presented material reflects the results of a comparative pedagogical study, the purpose of which was to identify, in an international context, the peculiarities of the manifestation of the trend of virtualization of the institute of academic mobility. Virtual academic mobility is considered in line with the integration of various opportunities for online cooperation in the strategy of lifelong learning of universities. The prospects of internationalization of higher education in the post-pandemic period are traced; The effectiveness of the system support of interuniversity interaction is analyzed (using the example of the Erasmus program); priority substantive areas of technologization of online education within the framework of individual projects initiating the use of digital platforms are identified. The obtained results are interpreted in the context of ensuring the full-scale interaction of students, the preservation of interuniversity communications and the pronounced lability of students' educational trajectories.*

Keywords: *higher education system, academic mobility, interuniversity communication, online education, virtualization.*

Введение

В настоящее время современные условия цифровой трансформации общества переводят локус рассмотрения потенциала академической мобильности в виртуальный формат, позволяя говорить о виртуальной академической мобильности. Еще в 2010 г. на конференции международного фонда Erasmus в Брюсселе виртуальная мобильность рассматривалась в аспекте интеграции различных возможностей онлайн-сотрудничества в стратегии

непрерывного обучения вузов.

Поддержка непрерывного образования была провозглашена Стратегией экономического развития «Европа 2020: стратегия разумного, устойчивого и всеобъемлющего роста». Реализация виртуальной академической мобильности в контексте непрерывного образования становится ключевой задачей функционирования виртуальных университетов. Количество факторов и переменных, от которых зависит образовательная деятельность виртуальных университетов, постоянно увеличивается, но это не отменяет важности и ценности умения выбрать способ обучения, который подходит конкретному человеку (Алисов, 2008; Савенков и др., 2015, 2016). Индивидуальный стиль обучения подразумевает возможность адаптировать ситуацию и материалы в соответствии со своими потребностями и быстрее и эффективнее осваивать новую информацию и навыки (что подтверждают эмпирические данные (Boulton et al., 2018)). В соответствии с принципом индивидуализации обучающиеся сами выбирают информацию и решают, что для них важнее и интереснее, что стоит изучить глубже, а что можно опустить.

Постановка проблемы

В международных научно-педагогических исследованиях констатируется заметное влияние, которое оказала пандемия COVID-19 на академическую мобильность студентов (Altbach, de Wit, 2020; Mok, 2020). Из-за ограничений на поездки и закрытия кампусов многие студенты изменили или отменили свой план обучения за границей. Следовательно, в вузах основных стран назначения, таких как США, Великобритания, Австралия, значительно сократилось число поступающих иностранных студентов (Durnin, 2020; Mercado, 2020).

Ученые однозначно уверены в том, что постпандемическое негативное влияние на академическую мобильность студентов создает существенные финансовые проблемы для университетов и стран, которые зависят от обучения иностранных студентов. Более того, сектор международного образования превращается в рынок покупателей, на котором поступающие – иностранные студенты становятся дефицитными источниками. Учитывая, что пандемия

неравномерно распределена в разных странах и регионах, потоки студенческой мобильности разные в разных регионах. Например, страны Восточной Азии с лучшей ситуацией и контролем над пандемией после окончания пандемического периода становятся потенциальными основными пунктами назначения (Marginson, 2020).

По приводимым в различных зарубежных источниках данным, поскольку иностранные студенты становятся «дефицитными ресурсами», в международном высшем образовании возрастают конкурсы на их привлечение. Темпы восстановления после пандемии и постпандемическое управление системами образования становятся важными факторами для принимающих иностранных студентов вузов (Goris, 2020; Marginson, 2020). Становится конкурентоспособным внутренний рынок труда, потому что выпускники колледжей остаются искать работу вместо того, чтобы учиться за границей. Перспективы изменения экономической ситуации в мире (вызванного не только пандемией, но и политическими причинами) могут усугубить этот эффект (Mercado, 2020).

Вопросы исследования

Некоторые ученые обсуждают, положила ли пандемия COVID-19 конец интернационализации высшего образования (Heisel, 2020; Helms, 2020; Leask, Green, 2020). Отмечается, например, что, хотя готовность студентов материкового Китая и Гонконга учиться в традиционных основных странах назначения (например, в Великобритании, США, Австралии) снижается, близлежащие страны и регионы Восточной Азии становятся популярными из-за проблем со здоровьем и безопасностью. Так, одними из самых популярных направлений становятся Гонконг, Тайвань и Япония. Более того, некоторые ученые, основываясь на предыдущем опыте, связанном со вспышкой атипичной пневмонии в 2003 году и глобальной рецессией в 2008 году, полагают, что международная академическая мобильность в постпандемический период останется высокой (Mercado, 2020).

Отдельное внимание в современной научно-педагогической литературе

уделяется вопросам стимулирования академической мобильности, мотивации обучающихся к участию в программах обмена. Рассматриваются управленческие механизмы влияния, регулирующие взаимодействие участников образовательных отношений. В частности, предлагается интенсифицировать работу по созданию академических и административных календарей, формированию четких инструкций, правил и регламентов для всех участников программ обменов (Bergström, 2017). По сути, речь идет о специально организованном варианте тьюторского сопровождения академической мобильности. Функциональная роль тьютора при этом сводится к различным аспектам интеграции (вузов, образовательных программ, субъектов), он становится своеобразным «интегратором». Казахские исследователи (Маратова и др., 2019) предлагают структурно-динамическую модель организации академической мобильности, выделяя в ее структуре рефлексивный, результативный и диагностический компоненты.

Результаты исследования

Виртуальная интеракция должна подразумевать уверенность обучающегося в обеспечении обратной связи, возможность совместной деятельности, командной работы, организованной благодаря использованию информационно-коммуникационных технологий. Определяющей характеристикой при этом становится диалогичность (в идеале – полилогичность), допускающая определенную модификацию предложенных в контексте академической мобильности условий работы с информацией в соответствии с реализуемыми образовательными программами (Алисов, 2014, 2015).

Принцип практикоориентированности вызывает и актуализирует сущность лозунга Дж. Дьюи «Learning by doing!» – «Обучение на собственном опыте!». Виртуальные университеты могут создать банк эффективных практик по использованию цифровых ресурсов, позволяющих обеспечить прогресс развития прикладных навыков обучающихся (Batara et al., 2020).

Виртуальные университеты стараются уйти от бесконтрольной

машинообразности, повсеместной технологизации и автоматизации. Ресурсы виртуальной образовательной среды должны использоваться с ориентацией на возможности и творческого, и эмоционального, и духовно-нравственного развития участника программы академической мобильности (Marković, 2021). Этому может способствовать только обдуманное и системное содержательное наполнение деятельности виртуальных университетов, следующих идеалам безопасности (Wang et al., 2020).

Виртуальные университеты предлагают массовые открытые онлайн-курсы (МООС) (Kalthener, 2018) – бесплатные сетевые ресурсы, составленные профессиональными преподавателями (в т.ч. на платформах Coursera, Futurelearn, iversity, Veduca, Schoo). Большинство курсов сертифицированы. Также в мире становятся популярными бесплатные образовательные программы для мобильных устройств, доступные на AppStore и Google Play.

Системное сопровождение межвузовского взаимодействия предоставляют конкретные программы академической мобильности. Одной из наиболее популярных и часто упоминаемых является программа Erasmus. Это объясняется двумя основными причинами: с одной стороны, программа Erasmus является программой с наибольшим числом участников в Европе; с другой стороны, в ней используется стандартная процедура действий, связанных с административными процессами, которая не зависит от делегирующих или принимающих студентов университетов.

Проект Erasmus начал работать в 1987 году как проект международной мобильности для студентов из 11 стран ЕС (Бельгия, Дания, Германия, Греция, Франция, Ирландия, Италия, Нидерланды, Португалия, Испания и Великобритания). Современная программа намного больше, чем была, когда она стартовала.

Программа Erasmus обязана своим успехом целому ряду причин: гибкость; возможность познакомиться с другими студентами, участвующими в программе обмена, обучающимися и живущими в другой стране, другой системой образования и совершенно другой культурой и образом жизни – вот некоторые

из ключевых факторов, которые делают результат привлекательным для студентов и других участников. Опросы и статистика подтверждают, что 96% участников программы очень довольны своим опытом работы в Erasmus.

Подавляющее большинство принявших участие в программе порекомендовали бы ее другим студентам. Они заявляют, что чувствуют себя «более европейцами». В программе Erasmus уже приняли участие более 9 миллионов человек, и ожидается, что число участников будет только расти. С каждым годом все больше и больше студентов хотят воспользоваться шансом получить опыт Erasmus, и, помимо влияния, которое это оказывает на их личную жизнь, статистические данные и цифры, полученные на макроэкономическом и социальном уровнях, также очень впечатляют и позитивны.

Сейчас в административных процессах программ мобильности большое количество информации и данных, которыми обмениваются вузы. Процедуры такого обмена во многих случаях содержат различные правила, системы градации, академические и административные календари и т.д. Следовательно, эти процессы всегда сложны и требуют больших усилий со стороны административного персонала и студентов.

Обобщены и алгоритмизированы шаги, предпринимаемые студентами, участвующими в программе Erasmus. В общем виде они могут быть представлены следующим образом.

Делегирующий («родной») университет: 1) оформление заявки; 2) получение одобрения; 3) поступление предложений/вариантов; 4) выбор, итоговое подтверждение; 5) прохождение OLS (Online Linguistic Support)-теста; 6) выбор курса и оформление соглашения; 7) запрос/получение гранта.

Принимающий университет: 8) регистрация; 9) подтверждение заявки; 10) прием и подписание соглашения; 11) заселение; 12) прохождение OLS-теста; 13) оформление итоговых документов.

С целью автоматизации приведенных шагов используется платформа электронной и цифровой сети поддержки обмена данными и академической информацией от всех студентов, участвующих в программах обмена, –

ERASMUS WITHOUT PAPERS (EWP). Аналогичные платформы существуют и в других программах.

Например, EMREX – проект, который предлагает общую для европейских университетов платформу, на которой они могут узнать об академических результатах, полученных за рубежом. Это позволяет студентам автоматически передавать информацию о своей успеваемости в родной университет, обеспечивая при этом их конфиденциальность и безопасность в течение всего процесса, не полагаясь на то, что администрация учреждения сделает это за них. Платформа предоставляет автоматический инструмент, который упрощает и ускоряет процедуру, делая ее более эффективным и автономным процессом. Кроме того, все собранные данные будут доступны для использования в статистических программах и сбора дополнительной информации о проектах мобильности.

Проект OLA (On-line Learning Agreement) предлагает конкретное решение для заключения соглашений об обучении между университетами и студентами. OLA предоставляет онлайн-платформу для оцифровки соглашения, позволяя создавать, обновлять, подписывать и ратифицировать его в режиме онлайн и в электронном виде. Таким образом, процесс становится более гибким и дает очень простое решение возможных изменений в Соглашении, которые очень часто происходят из-за изменений в каталоге курсов университетов. Согласование учебного плана с Соглашением об обучении необходимо для получения окончательного одобрения и официального подтверждения пребывания любого студента в принимающем университете.

У обучающихся по программам виртуальной академической мобильности вызывают интерес и оцениваются ими как эффективные в решении учебно-профессиональных задач технологии широкого спектра. Предпочтения студентов касаются, в частности, основанных на искусственном интеллекте чат-ботов, систем управления обучением (Learning Management Systems, LMS) (Ahmed et al., 2021), социальных сетей (Facebook, VK, Одноклассники, Google+, LinkedIn) (Leon-Gomez et al., 2019), сервисов обмена мультимедийными

данными (Youtube/Rutube, Picasa, Realtimeboard), сервисов обмена документами (Dropbox, Google Диск, Яндекс Диск) (Elhassan et al., 2018), сервисов коммуникации в реальном времени (Skype, Viber, WhatsApp, Google Hangouts), сервисов блоггинга и микроблоггинга (Twitter), сайтов закладок (Digg, Stumble Upon), различных инструментов, приложений, игр, подкастов («Science Friday», «6 minute English», «TED Talks», «Personal Growth Podcasts») и др. Они наиболее популярны среди обучающихся и характеризуются доступностью, универсальностью, интерактивностью, коммуникативностью, простотой в применении.

Заключение

В целом анализ международной практики академической мобильности студентов университетов убеждает в возможности положить результаты многочисленных теоретических, обзорно-аналитических и эмпирических исследований в основу реформирования содержания образования в целях интернационализации и обеспечения полномасштабности взаимодействия обучающихся. Накопленный учеными потенциал свидетельствует о перспективности поиска компромиссных решений, которые, с учетом международной политической, пандемической (и других ограничительных) ситуаций, будут способствовать сохранению межвузовских коммуникаций и выраженной лабильности образовательных траекторий студентов. В конечном итоге, действие негативных политических и постпандемических факторов может привести к большей популяризации виртуального и внутриуниверситетского форматов академической мобильности.

Литература

1. Алисов Е.А. (2015) Модель углубленной профессионально-ориентированной практики магистрантов направления подготовки «Педагогическое образование» в условиях сетевого взаимодействия. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 1 (141), С. 38-45.
2. Алисов Е.А. (2014) Современные ориентиры повышения эффективности реализации высшего педагогического образования.

Педагогическое образование: вызовы XXI века: Сборник научных статей V Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося российского ученого-педагога Виталия Александровича Слостенина. Смоленск, 184-187.

3. Алисов Е.А. (2008) Виртуальные и сенсорно-экологические ценности современного образовательного пространства. *Виртуальное пространство культуры: сборник научных статей.* Саратов, 229-235.

4. Маратова А.М. (2019) Академическая мобильность как фактор устойчивости системы высшего образования (на примере Республики Казахстан). *Юг России: экология, развитие*, 14, 3, 118-130.

5. Савенков А.И., Алисов Е.А., Львова, А.С. (2015) Модульное построение образовательных программ в бакалавриате и магистратуре направления подготовки «Педагогическое образование». *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 1 (31), 18-26.

6. Савенков А.И., Алисов Е.А., Кривова В.А., Цаплина О.В. (2016) Организация исследовательского и проектного обучения в условиях преемственности ступеней общего образования. М.: Московский городской педагогический университет.

7. Ahmed M., Minhas Sh. (2021). Design, usage and impact of virtual university mobile LMS application on students learning of virtual university of Pakistan. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*, 10 (3), 1837-1843.

8. Altbach P., de Wit H. (2020). Post pandemic outlook for HE is bleakest for the poorest. *University World News*, April 4. Получено с: https://www.universityworldnews.com/page.php?page=UW_Main.

9. Batara C., Rapat C. (2020) Design and implementation of virtual university based on ICT. *International Journal of Research – Granthaalayah*, 8, 144-152.

10. Bergström J. (2017) Student mobility – an overview. *ERAJ EUNIS Research Analysis initiative*. Получено с: <https://www.eunis.org/erai/student-mobility-an-overview/>

11. Boulton C.A., Kent C., Williams H.T.P. (2018) Virtual learning environment engagement and learning outcomes at a ‘bricks-and-mortar’ university. *Computers & Education*, 126, 129-142.

12. Durnin M. (2020). Covid-19 update: China survey results. London: British Council. Получено с: https://education-services.britishcouncil.org/insights-blog/covid-19-update-chinasurvey-results?_ga=2.183165667.436377671.1596516253-1764238916.1596516253.

13. Elhassan F.D.M., Ahamed Y.M. (2018). Implement a virtual university in education based on a cloud computing. *International Journal of Science, Environment and Technology*, 7, 1, 31–38.

14. Goris J.A.Q. (2020). How will COVID-19 affect international academic mobility? Paris: UNESCO. Получено с: <https://www.iesalc.unesco.org/en/-/2020/06/26/how-will-covid-19-affect-international-academic-mobility/>

15. Heisel M. (2020). COVID-19: The end of or revival of international higher education. *Berkeley News*, 7 May. Получено с: <https://news.berkeley.edu/2020/05/07/covid-19-theend-or-revival-of-international-higher-education/>

16. Helms R.M. (2020). Can internationalization survive coronavirus? You need to see my data. *Higher Education Today*, 4 March. Получено с: <https://www.higheredtoday.org/2020/03/04/can-internationalization-survive-coronavirus-need-see-data/>.

17. Kaltheuner N.-E. (2018) The virtual university. *European Heart Journal*, 39 (8), 645-648.

18. Leask B., Green W. (2020). Is the pandemic a watershed for internationalization. *University World News*, May 2. Получено с: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200501141641136>.

19. Leon-Gomez A., Calderon-Garrido D., Gil Fernandez R. (2019). The use of social networks in a virtual university. *Campus Virtuales*, 8 (1), 99-109.

20. Marković D. (2021) Exploring the synergistic potential in virtual university and virtual enterprise. *Entrepreneurship and work in the gig economy*, 40-59.

21. Marginson S. (2020) Global HE as we know it has forever changed. *Times Higher Education*, March 26. Получено с: <https://www.timeshighereducation.com/blog/global-hewe-know-it-has-forever-changed#>

22. Mercado S. (2020) International student mobility and the impact of the pandemic. *BizEd: AACSB International*, June 11. Получено с: <https://bized.aacsb.edu/articles/2020/june/covid-19-and-the-future-of-international-student-mobility>.

23. Mok K.H. (2020) Will Chinese students want to study abroad post-COVID-19? *University Worldnews*, 4 July.

24. Wang H., Cao J., Zhang Y. (2020) Effective collaboration with information sharing in virtual universities. *Access control management in cloud environments*, 249-281.



УДК 159.98

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ
ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫХ ФОРМ АРТ-ТЕРАПИИ В РАМКАХ
РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Креницына А.В.

*кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики
института педагогики и психологии образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,

педагог-психолог ГБОУ «Школа № 121»,

г. Москва

Asdis-hiltdr@yandex.ru

***Аннотация.** В данной статье охарактеризована актуальность разработки и использования психолого-педагогических методов и направлений арт-терапии в работе школьного психолога. Автором рассматриваются значимость, условия и основные задачи элементов арт-терапевтической работы со школьниками. Также обсуждается вопрос эффективности и возможности внедрения методов декоративно-прикладной арт-терапии как достаточно нового направления. Автором выявлено содержание методов и техник декоративной арт-терапии. Описано проведенное пробное исследование в ГБОУ «Школа № 121». Охарактеризована проблема влияния на развитие обучающихся таких направлений, как скрапбукинг, квиллинг, фелтинг, рисование по воде, пальчиковое рисование и др. Охарактеризованы основные преимущества и риски применения методов декоративно-прикладной арт-терапии. Также анализируется вопрос воздействия данных направлений на психологическое развитие и воспитание школьников, обсуждаются возможные дальнейшие подходы к изучению данной проблемы.*

Ключевые слова: арт-терапия, школьный психолог, творчество, декоративно-прикладное искусство, дети

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF MODERN
DECORATIVE AND APPLIED FORMS OF ART THERAPY WITHIN THE
FRAMEWORK OF THE WORK OF A SCHOOL PSYCHOLOGIST

KrinitSYna A. V.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Pedagogy
Institute of Pedagogy and Psychology of Education*

*Moscow City University,
educational psychologist, School No 121,*

Moscow

Asdis-hilDr@yandex.ru

Annotation. *This article describes the relevance of the development and use of psychological and pedagogical methods and directions of art therapy in the work of a school psychologist. The author examines the significance, conditions and main tasks of the elements of art therapy work with schoolchildren. The issue of the effectiveness and possibility of introducing methods of decorative and applied art therapy as a fairly new direction is also discussed. The author reveals the content of methods and techniques of decorative art therapy. A trial study conducted at GBOU School No. 121 is described. The problem of the influence on the development of students in such areas as scrapbooking, quilling, felting, drawing on water, finger painting and others is characterized. The main advantages and risks of using methods of decorative and applied art therapy are characterized. The issue of the impact of these directions on the psychological and development and education of schoolchildren is also analyzed, and possible further approaches to the study of data are discussed.*

Keywords: *art therapy, school psychologist, creativity, decorative and applied arts, children*

Введение

В современном образовании актуальным является вопрос поиска и внедрения новых форм работы в школьную действительность. В школе сейчас существует потребность и запрос на применение элементов психотерапии, психокоррекции, нейропсихологии в работе школьного психолога. Аспекты применения арт-терапевтических технологий в работе педагога-психолога рассматривали такие исследователи, как А.И. Копытин, М.В. Киселева, Л.Д. Лебедева (Киселева, 2020; Копытин, 2024; Лебедева, 2024). Современная реальность предъявляет требования к инновационным методам и методикам в области «школьной» арт-терапии. Арт-терапия необходима в школе как инструмент, помогающий ребенку выразить свои эмоции, чувства и переживания, которые он не может или не хочет озвучивать словами.

Постановка проблемы

Разработаны следующие основные задачи арт-терапии в области «школьной» психологии.

1. Снижение стресса и тревожности, стабилизация эмоциональной сферы.
2. Развитие самооценки и уверенности в себе.
3. Улучшение коммуникации и социальные навыки.
4. Помощь в самопознании, понимании собственных чувств и поведения.
5. Стимулирование креативности и фантазии.
6. Развитие адаптации к школе и мотивации к обучению (Босов, 2022; Миляева, 2022).

Проблемой исследования является возможность и внедрение направлений декоративно-прикладной арт-терапии в развивающее, консультативное и профилактическое направления работы школьного психолога.

Вопросы исследования

Декоративная арт-терапия – это уникальный метод, который объединяет в себе элементы декоративно-прикладного искусства с психологической практикой. Под декоративной арт-терапией мы понимаем направление в психокоррекции, основанное на занятиях клиентов декоративно-прикладным

творчеством. Декоративно-прикладное искусство – вид искусства, создание изделий, сочетающих художественные и утилитарные функции (Алиева, Уралова, 2020).

Применение декоративной арт-терапии в школьной среде может быть эффективным инструментом развития у детей творческих способностей, самовыражения и решения психологических проблем.

Целью исследования являлось выявление условий, ресурсов и рисков применения в работе школьного психолога декоративно-прикладной арт-терапии. Для достижения цели было проведено пилотажное исследование применения данных направлений в работе школьного психолога. Базой исследования было ГБОУ «Школа № 121» г. Москвы, оно проводилось в 2023-2024 учебном году. Выборка пилотажного пробного исследования составляла 42 школьника 1, 2, 5, 6 классов.

Методы исследования

Методами исследования являлись самонаблюдение и самоанализ результатов аналитического отчета педагога-психолога за год.

Результаты исследования

В ходе исследования применялись наиболее интересные современные декоративно-прикладные формы арт-терапии в работе школьного психолога.

Скрапбукинг – это увлекательный вид творчества, который может стать эффективным инструментом развития познавательных процессов и эмоциональной сферы школьников. Создание творческих работ позволяет выразить идеи и воспоминания через сочетание фактур картона, цветов, фотографий, картинок, цитат и других декоративных элементов. Этот процесс способствует развитию творческого мышления, воображения, внимания, помогает улучшить навыки самовыражения и саморегуляции. Через разные стили скрапбукинга (винтаж, шебби-шик, славянский, европейский) школьники могут изучать историю, культуру, природу, а также выражать свои чувства и эмоции, что способствует формированию эмоционального интеллекта. Различные формы скрапбукинга – это уникальный вид творчества, который

может стать мощным инструментом в работе психолога как с младшими школьниками, так и с подростками. Создание «дневничков дружбы», блокнотов, открыток и авторских альбомов позволяет детям выразить свои мысли, чувства, фантазии и переживания через изображения, цвета, текст и декоративные элементы. С помощью скрапбукинга психолог может помочь школьникам проработать внутренние, а порой и внешние конфликты, рассказать о своем опыте, выразить эмоции, а также развить творческие способности и усилить процесс самопознания (Douge, 2010).

Квиллинг, или бумагокручение – новый вид рукоделия. В процессе игры увеличивается круг действий, которые требуют согласованных движений глаз и обеих рук, когда необходимо вырезать тонкую полоску бумаги и аккуратно скрутить ее в замысловатую фигуру. Это стимулирует у детей мелкую моторику, усидчивость, внимание, «глазомер», зрительную память, образное мышление, воображение (Ахмедова, 2012). В процессе исследования реальности и самого себя с помощью квиллинга зачастую тревожные дети становятся более спокойными, замкнутые раскрепощаются, а неусидчивые направляют свою энергию в русло творчества. Выделяют свободное бумагокручение, когда ребенок создает то, что ему хочется без каких-либо заданий. Это позволяет проанализировать его настроение, стиль и цветовые предпочтения (Яковлева, 2013). При знакомстве с методом лучше применять бумагокручение по заданию: например, «создай свое настроение», «нарисуй свой идеальный день» (Воробьева, 2014). Задания помогают ребенку фокусироваться на определенных эмоциях и переживать их в безопасной среде. Кручение круговых узоров помогает сфокусироваться, успокоиться, найти внутренний баланс. Эффективным будет подключение прослушивания музыки: она может успокаивать, возбуждать или взывать другие эмоции. Психолог подбирает мелодии, соответствующие состоянию ребенка.

Фелтинг – искусство создания изделий из шерсти с использованием валяния, что не только позволяет воплотить в жизнь креативные идеи, но также имеет потенциал в области арт-терапии. Через создание шерстяной игрушки

ребенок может развивать творческое мышление, находить способы выразить переживания и внутренние конфликты. Это позволяет детям более осознанно относиться к эмоциям и находить способы их отработки. В процессе фелтинга школьники также учатся сосредотачиваться, развивают терпение и усидчивость. Работа с шерстью способствует развитию мелкой моторики, координации движений и чувства пространства, валяние способствует улучшению самооценки, уверенности в себе и способности к самовыражению (Толчева, 2018). Психолог, использующий валяние из шерсти в своей работе с детьми, может создать безопасное пространство для выражения эмоций и работы над внутренним миром ребенка. Через техники мокрого и сухого валяния психолог может помочь школьнику с процессами идентификации и обособления, а также научить его конструктивно общаться с окружающим миром. Валяние из шерсти – это не просто рукоделие, это целый мир возможностей для самовыражения, творчества и исследования своего внутреннего мира. В руках опытного психолога шерсть становится мощным инструментом помощи детям в решении их внутренних проблем и агрессии (Ахмедова, 2012).

Рисование по воде в технике «Эбру». Эбру – это техника рисования, которая заключается в создании узоров на поверхности воды с помощью красящих веществ, после чего узор переносится на бумагу или ткань. Эта техника имеет успокаивающее действие и способствует расслаблению. Арт-терапия на основе этой техники может помочь в решении психологических проблем и стрессов (Бажанова, Поташова, Поудел, 2023). Арт-терапия с помощью Эбру может быть эффективным способом выражения и коррекции чувств и эмоций, улучшения креативности и самовыражения у школьников, а также помочь в решении внутренних конфликтов. Техника будет более применима в индивидуальной и мини-групповой (до 3 человек) работе. Важным аспектом работы в технике «Эбру» является умение корректировать по своему желанию воду в ведерке и расплавленную краску, и только готовый рисунок уже переносить на бумагу. Ребенок должен быть внимателен и точен в своих движениях, чтобы создать желаемый образ. Это способствует концентрации

внимания и терпения, жизнестойкости, способности к самопознанию, быстрому принятию решений и реагированию на неожиданные изменения на поверхности воды.

Пальчиковое рисование. Одним из основных инструментов арт-терапии является рисование. Оно позволяет детям выразить свои чувства и эмоции, которые они иногда не могут передать словами. Через рисунок дети могут показать, что их беспокоит, что радует или пугает. Психолог, работающий с ребенком, может анализировать рисунок и помочь ребенку осознать и понять свои чувства. Техника подходит как первоклассникам, так и подросткам, которым необходимо безопасно выразить себя.

Возможны и другие нестандартные техники рисования: рисование впитывающими губками, печать листьями, отпечатки из картофеля, рисование мелом на асфальте с детьми, рисование песком.

Еще одним действенным методом арт-терапии является *создание коллажей и инсталляций*. Дети могут выбирать изображения, которые отражают их внутренний мир, комбинировать их в сооружения и фигуры. Это помогает детям лучше понять чувства, развивает их творческое мышление и воображение (Воробьева, 2014). Эффективна последующая театрализация, инсталляции могут быть использованы как декорации или играть роль героев. Важна дальнейшая ролевая игра и вербализация: ребенок может примерить разные роли, что помогает ему понять чувства и поведение. Инсценировка также будет полезна: ребенок может в игровой форме прожить ситуацию, которая тревожит или вызывает трудности.

Декупаж – еще один вид декоративно-прикладной формы арт-терапии, который помогает детям развивать мелкую моторику и координацию движений, а также проживать свои эмоции через самовыражение.

Изготовление аппликаций требует терпения и внимания к деталям, что способствует развитию у детей усидчивости и концентрации. В процессе возможно использование разноцветной бумаги, фетра, ткани для создания картин, открыток, панно, аппликации; использование салфеток, бумаги, тканей

для создания трехмерных композиций.

Лепка из самоотвердевающей или полимерной глины. Лепка является гибким и пластичным, а также более традиционным средством арт-терапии. Возможна как свободная лепка, когда ребенок может лепить то, что ему приходит в голову, без ограничений, и лепка по заданию: например, «слепи злого монстра», «слепи свою мечту». Задания помогают ребенку осознать и выразить чувства через форму и текстуру, помимо этого, происходит развитие зрительного восприятия, образного мышления и мелкой моторики через создание посуды, украшений, фигур (Воробьева, 2014).

Создание топиария – «Дерева мечты». Топиарий как форма арт-терапии с детьми имеет также потенциал для развития творческих способностей, моторики и эмоциональной сферы. Это способствует развитию фантазии и умения работать с материалами, помогает ребенку выразить свое «Я» и характер через создание уникального произведения искусства. Топиарий как объект, созданный руками школьника, становится символом самовыражения и самореализации для ребенка, помогая ему понять себя и мир вокруг себя. Важно давать детям возможность экспериментировать с природными и декоративными материалами, бусинами, лентами, шишками, пленками, бусами, цепями, творить и выражать себя через различные техники (Тинигина, 2017).

Создание топиария с детьми также помогает им развивать умение концентрировать внимание и терпение, так как это требует точности и тщательности. Дети учатся четко следовать инструкциям (например, требуется техника безопасности), планировать свои действия и управлять временем, что способствует развитию их организационных навыков. Создание топиариев в мини-группе (с последующим получением «сада мечты») способствует развитию социальных навыков у детей. Они учатся коммуникации, сотрудничеству, разделению обязанностей и взаимопомощи, что важно для формирования позитивных отношений с окружающими, развития социальной компетентности.

В результате было выявлено, что каждый продукт творчества, созданный

детьми, может стать не только красивым украшением, но и символом их творческого потенциала, поиска и понимания себя и выражения индивидуальности. Каждый ребенок придает своему произведению уникальность, отражающую его особенности личности и характер. Поэтому психологу, а также всей команде школы важно поддерживать и поощрять детей в творческих начинаниях, помогая им раскрывать потенциал и таланты через создание произведений декоративно-прикладного искусства.

По итогам исследования сформулированы условия применения элементов декоративной арт-терапии в деятельности школьного психолога.

1. Положительная психологическая атмосфера. Для успешной реализации декоративной арт-терапии в школе необходимо создать безопасное и поддерживающее окружение. Создание арт-объекта всегда необходимо сопровождать диалогом, рефлексией, вербализацией. Учащиеся должны чувствовать себя защищенно, чтобы открыто выражать мысли и чувства через творчество. Психологи должны создать доверительные отношения с детьми, поощрять их к самовыражению и саморазвитию.

2. насыщенная и разнообразная образовательная среда, разнообразие техник. Декоративная арт-терапия предоставляет широкий спектр техник и материалов, которые можно использовать для работы с учащимися. От рисования и лепки до коллажей и декорирования предметов – разнообразие методов помогает детям найти свой уникальный способ самовыражения. Важно поддерживать интерес учащихся, предлагая им новые творческие задания и возможности.

3. Акцент на творческий подход в деятельности. Именно не репродуктивный, не механический подход будет способствовать развитию всех сфер личности школьника. Важно, чтобы арт-терапевтическое занятие, несмотря на выраженную специфику декоративного творчества, не превратилось в кружок «Умелые руки». Также творческий подход в арт-терапии способствует развитию креативности у ребенка, он учится мыслить нестандартно, находить необычные решения, видеть мир по-другому. Кроме того, через творчество ребенок может

выразить свои чувства и эмоции, которые он не умеет или не хочет выразить словами. Используя творческий подход в арт-терапии, специалист может помочь ребенку выразить то, что он чувствует, найти пути решения проблемы, облегчить внутреннее состояние.

4. Индивидуальный подход. Прежде чем начать использовать декоративную арт-терапию в школе, важно понять потребности и особенности каждого ученика. Разные дети могут испытывать различные эмоции и проблемы, и через декоративное искусство они могут найти способ их безопасно выразить. Это не должно быть в чистом виде «занятием рукоделием», где формируют знания и навыки работы с материалами. Педагоги и психологи должны уметь адаптировать программу декоративной арт-терапии с учетом психологических механизмов под индивидуальные потребности каждого ребенка.

Были обнаружены риски и ограничения применения методов: малый охват детей (от 1 до 5 человек в группе), большой акцент на технику безопасности при работе с материалами, недостаточность исследования влияния каждого из направлений на конкретные сферы личности школьников.

Также были выявлены преимущества данных направлений арт-терапии в школе.

1. Доступность: применение элементов арт-терапии, в отличие от некоторых других психотерапевтических направлений, не требует от психолога специализированного (медицинского) образования, достаточно будет повышение квалификации.

2. Безопасность: арт-техники создают комфортное пространство для самовыражения.

3. Эффективность: арт-терапия помогает ребенку осознать проблемы и найти решения быстрее и продуктивнее, чем в процессе психологических консультаций и тренингов.

4. Повышенный интерес детей и родителей к данным методам.

Заключение

Таким образом, выявлено, что декоративно-прикладное творчество в

школе может быть использовано не как развлечение, а как важный инструмент формирования личности благодаря развитию мелкой моторики, воображения, мышления, внимательности и эстетического восприятия. Творческий подход в арт-терапии помогает ребенку лучше понять себя, свои желания, мотивации, ценности. Школьники учатся слушать свои внутренние потребности и выражать их через творчество. Современные декоративно-прикладные формы арт-терапии открывают перед детскими психологами множество возможностей для работы с детьми, обладающими различными психологическими особенностями. Арт-терапия, взяв начало от арт-терапии, музыкотерапии, психодрамы, открывает инновационные пути для работы с детьми и помогает им обрести здоровую психику и эмоциональное равновесие. Работа с картоном, красками, шерстью, водой, изготовление инсталляций – все эти методики помогают детям выразить свои чувства, развить творческое мышление и улучшить психологическое состояние. Арт-терапия – эффективный инструмент, с помощью которого педагог-психолог может помочь ребенку справиться с трудными ситуациями и развить свои внутренние ресурсы.

Литература

1. Алиева М.Н., Уралова Н.С. (2020) Сущность понятия декоративно-прикладного искусства. *Экономика и социум*, 1(68), 979–981.
2. Ахмедова С.А. (2012) Профилактика и снижение агрессивности младших школьников средствами арт-терапии. *Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов, посвященной 20-летию ТИ (ф) ФГАОУ ВПО «СВФУ», 5–7 апреля 2012 г.* Нерюнгри, 12–14.
3. Бажанова Е.В., Поташова И.И., Поудел А.Т. (2023) Применение техник искусства Эбру в системе психолого-педагогической реабилитации детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). *Национальный психологический журнал*, 3, 201–211.

4. Босов Д.В., Беленкова Л.Ю. (2022) Технология арт-терапии в социальной работе: учебное пособие для студентов программ бакалавриата и магистратуры. М.: Директ-Медиа.

5. Воробьева А.А., Иваницкая М.С. (2014) Социальный педагог как субъект и объект арт-терапии. *Социально-педагогическая деятельность в социуме: теория, практика, перспективы: сборник научных трудов VI Международных социально-педагогических чтений им. Б. И. Лившица, 14 ноября 2014 года: в 2 ч.* Екатеринбург, 1, 108–111.

6. Киселева М.В. (2020) Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб.: Речь.

7. Копытин А.И. (2024) Арт-терапия: теория и практика. М.: Лань.

8. Лебедева Л.Д. (2024) Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь.

9. Миляева А.К., Рытова А.С., Рысаева К.Р. (2022) Влияние художественной литературы на обучающихся в современном образовательном процессе. *Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы XIII Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося ученого-педагога, академика В.А. Сластенина, г. Москва, 22–23 сентября 2022 года.* Ярославль: Международная академия наук педагогического образования, 133–136.

10. ТекстПлюс: нейросеть (2024) Получено с: <https://textplus.ru/> (дата обращения: 05.06.2024).

11. Тинигина А.А., Шурухина А.И. (2017) Топиарий – «дерево счастья». *Юный ученый*, 2(11).

12. Толчева А.Е. (2018) Фольклорная арт-терапия в педагогическом процессе и ее коррекционно-развивающее значение в работе с детьми с ОВЗ. М.

13. Яковлева Е.В. (2016) Нетрадиционная техника квиллинг и ее влияние на развитие творчества у дошкольника. *Инновационные педагогические технологии: материалы IV Междунар. науч. конф.* Казань: Бук.

14. Douge J. (2010). Scrapbooking: An application of narrative therapy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 5, 684–687.



УДК 372.3/4

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Полковникова Н.Б.

*кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики
институт педагогики и психологии образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

polkovnikovanb@mgpu.ru

Аннотация. В статье поднимается проблема субъектности ребенка дошкольного возраста в процессе поликультурного образования. Представлен анализ современных исследований поликультурного образования как составляющей социального развития, во взаимосвязи с воспитанием гражданственности и патриотизма. Обоснован вывод о том, что в дошкольном возрасте начинает формироваться представление о собственном месте в поликультурном мире, закладываются основы взаимодействия с представителями своего и других народов. Раскрыто педагогическое условие поликультурного образования детей дошкольного возраста – сочетание в образовательном процессе средств поликультурного образования с ведущим видом деятельности дошкольников – игровой и другими специфическими возрастными видами деятельности: рисованием, восприятием сказки и прочими.

Ключевые слова: дошкольный возраст, межкультурное взаимодействие, поликультурная личность, социальное развитие.

**THEORETICAL FOUNDATIONS OF MULTICULTURAL EDUCATION FOR
PRESCHOOL CHILDREN**

Polkovnikova N.B.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

*Department of Pedagogy
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City University
Moscow*

polkovnikovanb@mgpu.ru

Annotation. *The article raises the problem of subjectivity of a preschool child in the process of multicultural education. An analysis of modern research on multicultural education as a component of social development, in conjunction with the education of citizenship and patriotism, is presented. The conclusion is substantiated that in preschool age an idea of one's own place in a multicultural world begins to form, the foundations for interaction with representatives of one's own and other nations are laid. The pedagogical condition for multicultural education of preschool children is revealed – the combination in the educational process of the means of multicultural education with the leading activity of preschool children – play and other age-specific activities: drawing, perception of fairy tales and others.*

Keywords: *preschool age, intercultural interaction, multicultural personality, social development.*

Введение

Особенность современного мегаполиса состоит в том, что его жители постоянно вовлечены в межкультурное взаимодействие. Вопрос взаимоотношений между представителями разных народов сложен и многогранен, он решается на уровнях межличностного, бытового общения отдельных людей и социальных групп, взаимодействия национальных, политических и религиозных сообществ и государств, а также на общемировом уровне. Основными условиями, обеспечивающими разносторонние контакты этносов, являются знание культурных особенностей своего и других народов, этичное отношение, умение выстраивать продуктивное общение.

Актуальность формирования первичных этнических представлений детей и базирующейся на ней межкультурной компетентности детерминирована

нормативно-правовым обеспечением современного дошкольного образования Российской Федерации и Московского мегаполиса. Приказ № 1155 Минобрнауки РФ от 17 октября 2013 года предусматривает возможность включения в содержание педагогической работы по становлению первичных этнических представлений как базиса межкультурной компетентности дошкольников всех пяти образовательных областей.

Постановка проблемы

Поликультурное образование как научная и практическая область педагогического знания изучает проблематику воспитания гражданственности, сотрудничества между народами. Поликультурное образование в качестве результата придает субъекту образовательного процесса, независимо от его возраста, статус равноправного участника межкультурного взаимодействия, способного к обмену информацией и обогащению ценностями.

В теории и практике современного столичного дошкольного образования очевидно противоречие между потребностью развития межкультурной компетентности субъектов образовательного процесса, в частности формирования первичных этнических представлений старших дошкольников, и отсутствием обоснованных с психолого-педагогических позиций эффективных форм и методов данной работы. Очевидной становится проблема поиска эффективных путей формирования первичных этнических представлений у детей дошкольного возраста.

Вопросы исследования

На основании работ А. Н. Джуриного (Джуринский и др., 2023) и других можно утверждать, что поликультурное образование в виде независимой области педагогической теории и практики сформировалось в отечественной педагогике конца XX века, но научно-теоретические основы поликультурного образования были заложены значительно ранее. В настоящее время понятие «поликультурное образование» рассматривается учеными с разных точек зрения:

– развитие стремления к активной жизнедеятельности в окружении многонациональной поликультурной среды (Полковникова, 2021);

- взаимосвязь культур при обязательном условии одной из них в роли доминирующей (Джуринский и др., 2023);
- воспитание взаимопонимания, чувства сплоченности с другими народами (Богомолова, 2020).

Мы видим в поликультурном образовании процесс присвоения этнической культуры, умение функционировать в полиэтнической среде. В данном контексте А.Н. Джуринский (Джуринский и др., 2023) отмечает, что поликультурное образование невозможно вне национально-региональной культуры.

Поликультурность рассматривается нами в качестве особого свойства личности, которое необходимо воспитывать с детства. Оно позволяет человеку, сохраняя собственную этническую идентичность, вступать в диалог с представителями разных народов. Поликультурность личности представляет собой необходимое условие жизни в современной социальной реальности. Кроме того, поликультурная личность оказывает позитивное влияние на развитие общества.

Изучение проблематики поликультурного образования входит в круг научных интересов С.К. Бондыревой (Бондырева, 2022). Ученый подчеркивает, что поликультурное образование становится мировоззренческой основой личности, когда она в общении с представителями другой культуры стремится понять специфику их системы мышления.

С позиции А.Н. Джуринского (Джуринский и др., 2023), поликультурное образование призвано одновременно реализовывать две цели: стимулировать интерес к познанию нового в окружающем мире и одновременно раскрывать различное видение этого окружающего мира.

Из исследований М. Романовой, Т. Федоренко, Т. Савенковой, Е. Рябовой (Романова и др., 2021) можно сделать вывод, что поликультурная социальная среда, в которой живет и развивается ребенок мегаполиса, с первых лет жизни создает стихийные условия для его знакомства с артефактами не только своей, но и иных культур, контактов с представителями разнообразных этнических

групп в многообразных ситуациях взаимодействия.

Конкретизируя цели поликультурного образования в дошкольном возрасте, М.И. Богомолова (Богомолова, 2020) отмечает, что в основе поликультурного образования лежит планомерное, систематическое и целенаправленное освоение элементов других культур, а также развитие национально-культурных ценностей личности, которые проявляются в способах и мотивах деятельности ребенка, в его установках по отношению к разным этническим культурам и их представителям.

Понимание процесса формирования этнических представлений выстраивается в логике концепции социального интеллекта А.И. Савенкова (Савенков, 2019). Центральное понятие социального интеллекта трактуется в рамках модели, обеспечивающей его развитие и диагностику. Модель представляет собой триединство критериев: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Каждый критерий, в свою очередь, представлен рядом компонентов. Формирование этнических представлений раскрывает содержание когнитивного критерия.

Анализ современных исследований (Богомолова, 2020; Бондырева, 2022; Джурицкий и др., 2023; Полковникова, 2021; Родионова и Елемешина, 2022) позволяет выделить следующие компетенции поликультурной личности: принятия поликультурного общества и признания культурного многообразия для продвижения культурного прогресса цивилизации; участия в межкультурном взаимодействии с позиций лояльности, терпимости, многообразия культурной идентичности; проявления интереса к ценностям разных народов; взаимообогащения путем культурного обмена; культурной рефлексии. В данной связи поликультурное образование дошкольников может рассматриваться в контексте овладения детьми первичными представлениями о родном крае и населяющих его народах.

Проблематика поликультурного образования дошкольников рассматривается современными исследователями в различных контекстах. В работах Н.Б. Полковниковой (Полковникова, 2021), Ю.Н. Родионовой и

Н.Н. Елемешиной (Родионова и Елемешина, 2022) и других отмечается, что поликультурное образование – значимое направление социально-личностного развития дошкольников. Авторы подчеркивают, что дошкольное детство – это важный период в становлении детской личности и накоплении детьми социального опыта. Это время, когда формируются первые патриотические и гражданские чувства, зарождается любовь к Родине, когда дети знакомятся с культурой разных народов. Задачей поликультурного образования в дошкольном возрасте является воспитание уважения к представителям разных народов, формирование коммуникативных умений во взаимодействии с разными этническими культурами.

В данной связи одним из наиболее актуальных направлений исследований нам видится социализация ребенка в поликультурном обществе. Это обуславливает интерес ученых и педагогов-практиков к проблематике поликультурного образования детей. Деятельностный подход опирается на возрастную периодизацию развития, в основе которой – анализ социальной ситуации развития ребенка и соответствующего ей ведущего вида деятельности. Л.С. Выготский полагает, что развитие – это прежде всего возникновение нового, оно берет начало в социальной среде, что именно взаимодействие ребенка с социальным окружением стимулирует развитие.

Определение, данное Л.С. Выготским социальной ситуации развития, раскрывает ее как специфическое для каждого возраста отношение между ребенком и социальной средой. Продолжатели идей Л.С. Выготского называют стремление ребенка познать окружающую действительность и овладеть ею движущей силой развития детской психики. Ими сделан акцент на социальном взаимодействии, в большой степени способствующем развитию психики.

Раскрывая положение о решающей роли социального влияния в становлении личности ребенка, необходимо рассмотреть позицию Л.И. Божович. Она полагает, что нравственное формирование личности, которое, по-нашему мнению, включает в себя поликультурную компетентность, не является изолированным процессом. Опираясь на результаты исследования А.Н. Коваль,

Л.И. Божович утверждает, что при усвоении ребенком социального опыта возникают специфические для нравственного формирования личности новообразования, которые составляют предпосылки для дальнейшего овладения социальным опытом и стимулируют развитие детской личности.

М.И. Лисина также указывает на значительную роль, которую играет общение, социальный контекст в целом в становлении личности ребенка. Дошкольник является непосредственным и активным участником общения. В процессе общения происходит усвоение социокультурного опыта, когда в числе прочего ребенок приобретает черты своего народа.

В систему научных взглядов С.А. Козловой заложена идея социального окультуривания, протекающего как процесс приобщения детей к окружающей социальной действительности. Поликультурное образование здесь тесно связано с социальным развитием детской личности. Последователи научной школы С.А. Козловой (Полковникова, 2021; Родионова и Елемешина, 2022) доказывают, что в дошкольном возрасте начинает закладываться фундамент личностной культуры. Этот возраст положительно откликается на педагогические воздействия по формированию позитивного отношения ребенка к своей родной культуре, развитию интереса к Родине и многообразию культур населяющих ее народов. Впоследствии личностные основы, сформированные в процессе поликультурного образования, становятся благоприятной почвой для воспитания гуманности по отношению к окружающим, независимо от их этнической принадлежности. Таким образом, поликультурное образование в широком смысле обеспечивает социализацию детей дошкольного возраста, воспитывает личность, способную к межкультурной коммуникации.

В данной связи проблематика этнической принадлежности может быть рассмотрена через принятие определенной социальной роли, когда ребенок осознает себя частью определенной этнической группы, обладающей характерными признаками. Представление о себе как о части того или иного народа формируется у ребенка в процессе социализации под воздействием значимых взрослых. В момент рождения ребенок наделяется принадлежностью к

этносу, которому приписываются определенные черты национального характера. В старшем дошкольном возрасте начинает проявляться личность ребенка, он демонстрирует систему социальных, в том числе этнических, ценностей общества, в котором был воспитан.

Характеризуя особенности взаимодействия детей дошкольного возраста с представителями других народов, Э.К. Сулова затрагивает вопросы этики межнационального общения. В данной связи исследователь видит задачи воспитания умения понимать другого человека, гуманного, доброжелательного отношения к другим людям любой национальной принадлежности. Идеи Э.К. Суловой о том, что готовность принять культуру другого народа, гуманно относиться к представителям другого народа, к народным обычаям и традициям, разным культурным особенностям не относится к врожденным качествам, прослеживаются в современных научных работах. В исследованиях Н.Б. Полковниковой (Полковникова, 2020), Ю.Н. Родионовой и Н.Н. Елемешинной (Родионова и Елемешина, 2022) и других отмечается, что поликультурные основы детской личности складываются в ходе целенаправленного педагогического взаимодействия дошкольников и взрослых.

Задачи воспитания детей в условиях культурного многообразия отражены в официальных документах. В законе «Об образовании в РФ» говорится, что образование должно обеспечивать интеграцию личности в национальную и мировую культуру. Стандарт дошкольного образования нацеливает на создание условий для позитивных, доброжелательных отношений между детьми, принадлежащими к разным национально-культурным и религиозным общностям.

Результаты исследования

Обобщая научные точки зрения на межкультурную коммуникацию, можно прийти к выводу о единстве мнений об этом феномене как о прямом либо опосредованном общении представителей различных культур. Межкультурная коммуникация возникает при пересечении человеком или группой людей границ между «своим» и «иным» в ментальном, языковом, территориальном пространствах. Межкультурная коммуникация представляет собой сложную

динамичную нелинейную систему, продуктом которой служит способность личности перейти границы «своей» культуры и присвоить «чужую».

В широком, всеобщем смысле межкультурная коммуникация раскрывает весь контекст общения человека с окружающим миром, материальным и духовным, историей и цивилизацией. По сути, межкультурная коммуникация в широком смысле – диалог человеческих сообществ или личности и общества. В узком смысле межкультурная коммуникация рассматривается как диалог личности и отдельных социальных групп. Ее частным случаем выступает межэтническая коммуникация, взаимодействие между представителями разных народов, то есть этнических групп.

Взаимопонимание или его отсутствие в процессе межкультурной коммуникации обусловлено рядом факторов. Немаловажным из них является возрастной, связанный с несформированными представлениями ребенка о своей и другой культуре, отсутствием понимания себя частью определенной культуры, например этнической. Для формирования в онтогенезе такого рода представлений, в том числе этнических, необходим посредник, помогающий осознанию своей принадлежности конкретной этнической культуре. У ребенка дошкольного возраста этим посредником является взрослый, сначала – родитель, впоследствии – педагог.

Спонтанно и целенаправленно семья и детский сад формируют первичные этнические представления детей, способствуют или препятствуют сближению в их сознании «своего» и «другого». Осознанно или неосознанно взрослые передают смыслы, которые определяют позицию ребенка в полиэтничном контексте. Поскольку смыслы, передаваемые в межкультурной коммуникации, прямо связаны с точкой зрения взаимодействующих субъектов, процесс и результат этой коммуникации детерминированы информацией, усвоенной детьми от взрослых и являющейся содержанием первичных этических представлений дошкольников.

Формирование первичных этнических представлений – часть и одновременно результат познавательного психического процесса

воспроизведения образа, отражающего межкультурную коммуникацию на основе прежнего опыта ребенка. Первичные этнические представления формируются в комплексе с другими познавательными психическими процессами, среди которых восприятие, мышление, речь, память, воображение. Педагогически целенаправленное специально организованное формирование этнических представлений охватывает решение задач формирования социальных знаний, развитие социальной памяти, социальной интуиции и социального прогнозирования.

В рамках деятельностного подхода формирование первичных этнических представлений детей дошкольного возраста предполагает использование деятельности как педагогического средства и одновременно педагогического условия становления ребенка как субъекта деятельности в межкультурном пространстве. Способами успешной реализации педагогического содержания в дошкольном возрасте служат специфически детские, дошкольные виды деятельности.

В дошкольном возрасте формируется представление о собственном месте в поликультурном мире. К основным средствам поликультурного образования детей программы относят устное народное творчество, народную игру, декоративно-прикладное искусство. Каждое из этих средств усиливает свое педагогическое воздействие, если органично сочетается в образовательном процессе с ведущим видом деятельности дошкольников – игровой и другими присущими возрасту видами деятельности: рисованием, восприятием сказки и прочими.

Заключение

Таким образом, поликультурное образование предполагает формирование поликультурной личности, готовой к взаимодействию с представителями своего и других народов на основе знания культур, уважения и равноправия. В основе отечественных исследований поликультурного образования дошкольников лежат культурно-историческая психология, деятельностный подход, положения о поэтапном формировании личности и особом значении общения в детском

развитии, концепция социального развития дошкольников. Поликультурное образование содержательно представлено в стандарте дошкольного образования и в соответствующих комплексных и парциальных программах. Оно нацелено на решение задач ознакомления детей с родной культурой и культурами народов нашей страны, обучение основам межкультурной коммуникации средствами фольклора, народного декоративно-прикладного искусства, народных игр и прочих в различных видах детской деятельности.

Литература

1. Богомолова М.И. (2020) Народные колыбельные песни в жизни людей разных национальностей, их виды и разновидности. *Этническая культура в современном мире. Материалы VI Международной научно-практической конференции*. Чебоксары, 31–39.

2. Бондырева С.К. (2022) Этнос как субъект культурно-исторического развития и проблема этнического самоопределения в современной ситуации развития общества. *Известия Российской академии образования*, 4 (60), 32–35.

3. Родионова Ю.Н., Елемешина Н.Н. (2022) Методическое сопровождение педагогов по воспитанию патриотических чувств у детей дошкольного возраста. *Hominum*, 1, 80–95.

4. Zhukova T.A., Bogoslovskiy V.I., Gladkaya I.V., Andreeva E. Yu., Dzhurinskiy A.N. (2023) Prospects of Preparing Future Teachers for Intercultural Interaction in the Accelerated Learning Conditions. *Science for Education Today*, 13, 3, 178–197.

5. Polkovnikova N. (2021) Analysis of the Motivational Features of the Teaching Profession by Students. *Education and City: Education and Quality of Living in the City. The Third Annual International Symposium*. Moscow.

6. Romanova M., Fedorenko T., Savenkova T., Ryabova E. (2021) Development of positive socialization and dialogic speech in older preschoolers. *Education and City: Education and Quality of Living in the City/The Third Annual International Symposium*, 1012–1015.

7. Savenkov A. (2019) Theoretical Model of Preschoolers` Social Intelligence Development. *EC Psychology and Psychiatry*, 206–209.



УДК 373.2

РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА

Родионова Ю.Н.

кандидат педагогических наук, доцент

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

RodionovaYUN@mgpu.ru

***Аннотация.** В статье рассматриваются механизмы становления чувства языка в онтогенезе с позиций лингвистического и педагогического подходов; анализируются результаты экспериментального изучения особенностей развития чувства языка у детей старшего дошкольного возраста, определяется эффективность использования специальных методов и приемов развития чувства языка, направленных на формирование у детей семантических, грамматических и фонетических ориентировок в языковом материале разного уровня сложности.*

***Ключевые слова:** чувство языка, непосредственно образовательная деятельность, синтаксический контроль, темо-рематические отношения, грамматическое значение морфем, грамматическая семантика.*

DEVELOPMENT OF THE SENSE OF LANGUAGE
IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

Rodionova Yu. N.

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy,

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

RodionovaYUN@mgpu.ru

Annotation. *The article examines the mechanisms of formation of the sense of language in ontogenesis from the perspective of linguistic and pedagogical approaches; the results of an experimental study of the features of the development of a sense of language in children of senior preschool age are analyzed, the effectiveness of using special methods and techniques for the development of a sense of language, aimed at developing semantic, grammatical and phonetic orientations in language material of different levels of complexity in children, is determined.*

Keywords: *sense of language, direct educational activity, syntactic control, thematic-rhematic relations, grammatical meaning of morphemes, grammatical semantics.*

Введение

Развитие чувства языка является одним из ключевых вопросов изучения языковой способности у детей дошкольного возраста. Постоянный, устойчивый интерес исследователей к данному феномену языка не дает однозначного ответа на вопрос о его сущности и механизмах. Однако целый ряд психолингвистов, лингводидактов и педагогов вслед за М.М. Гохлернером понимают под чувством языка некую сумму «знаний о языке, которая благодаря бессознательному обобщению стала представлять собой языковые представления, которые не только регулируют правильность речи самого индивида, но и могут оценивать все языковые факты» (Гохлернер, Ейгер, 1983, с. 139). В частности, Е.Д. Божович, Г.В. Ейгер, С.Ф. Жуйков, А.М. Орлова, Л.П. Федоренко и другие придерживаются данного мнения при рассмотрении механизма чувства языка.

Постановка проблемы

Характеризуя закономерности овладения языком в дошкольном возрасте, О.С. Ушакова делает вывод, что чувство языка «дает ребенку возможность применять речевые навыки на незнакомом языковом материале» (Ушакова, 2013, с. 5). В первую очередь это проявляется в процессе общения ребенка со взрослыми и сверстниками, где ему необходимо постоянно создавать новые

комбинации языковых единиц, отвечая на вопросы или задавая их. Таким образом, чувство языка зарождается в ходе бессознательного усвоения ребенком аналогий в процессе восприятия и порождения речи, в дальнейшем развивается при усвоении закономерностей (системных свойств языка) и совершенствуется на протяжении всей жизни человека, в то время как он осуществляет оценку высказываний с позиций нормативности употребления слов, функционально-стилистической и социальной принадлежности, эстетической и этической содержательности, ксеноразличительности.

Анализ взаимодействия языка и речи, осознания языка и речи дошкольниками позволил Ф.А. Сохину заключить, что даже при стихийном речевом развитии дети уже в 3–4 года способны делать языковые обобщения, но, несмотря на это, без специально организованного обучения только некоторые из них достигают высокого уровня владения речью и языком к концу дошкольного возраста (Сохин, 2002).

Вопросы исследования

В связи с этим логично предположить, что одним из важнейших принципов обучения родному языку должна быть опора на чувство языка ребенка. При этом следует отметить, что методика развития речи детей дошкольного возраста обладает большим арсеналом методов и приемов обучения языку, которые могут успешно применяться и в аспекте целенаправленного развития чувства языка. Эффективность их применения была проверена нами в ходе опытно-экспериментальной работы, которая осуществлялась на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения города Москвы «Школа №1265», Дошкольное отделение №4, работающего по Образовательной программе дошкольного образования «Развитие». При этом 25 детей в сопровождении двух воспитателей составили экспериментальную группу (ЭГ); 25 детей в сопровождении двух воспитателей – контрольную группу (КГ).

Опытно-экспериментальная работа была направлена на разработку и апробацию комплекса методов и приемов развития чувства языка у детей пяти-

шести лет и состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

На констатирующем этапе эксперимента был определен инструментарий и уровень развития чувства языка у детей 5–6 лет. Продолжительность данного этапа – сентябрь 2021 года. На формирующем этапе эксперимента была осуществлена апробация комплекса мероприятий по развитию чувства языка у детей в рамках непосредственно образовательной деятельности (далее – НОД). Продолжительность данного этапа – с октября 2021 года по апрель 2022 года. Контрольный этап эксперимента был направлен на определение эффективности проделанной работы по развитию чувства языка у дошкольников. Он осуществлялся с мая по июнь 2022 года.

На констатирующем этапе была проведена диагностика чувства языка дошкольников по расширенной методике Н.В. Микляевой, которая включала в себя задания, направленные на оценку развития синтаксического контроля, определение темо-рематических отношений в предложении, ориентировки на грамматическое значение морфем и грамматической семантики (Микляева, 2011).

Результаты исследования

Результаты констатирующего этапа показали, что высокий уровень развития чувства языка был отмечен у 4 (16%) детей ЭГ и 5 (20%) детей КГ. Эти дошкольники успешно определяли ошибки в падежных окончаниях имен существительных, безошибочно предлагали вариант их исправления, в связи с этим можно заключить, что у них сформирован синтаксический контроль. Также эти дошкольники при восприятии на слух логико-грамматических конструкций не допускали ошибок при ответах на вопросы по ним. Они правильно составляли собственные распространенные предложения по аналогии с распространенными предложениями взрослого. При этом дети «считывали» синтаксическую функцию слов в предложении, будучи не знакомыми с понятием «члены предложения». Также они без ошибок выделяли темо-рематические отношения. В задании на подбор слов к несуществующим

словам дошкольники ориентировались на знание грамматического значения морфем.

Наибольшие трудности даже у детей, отнесенных к высокому уровню развития чувства языка, вызвало задание на составление рассказа с опорой на вопросы по следующей «лингвистической сказке»: *«Суненькая капавица ваканила. Она пеканула викабенка. Викабенек был такамо назерливый. Он усяпал с напушки»*. Только половина этих детей смогла передать общее настроение заданной истории, воспроизвести субъект-объектные отношения, передать общий смысл текста. Приведем пример лучшего рассказа, составленного ребенком ЭГ: *«Беленькая овечка упала. Она позвала овчонка (ягненка). Овчонок был очень маленький. Он позвал на помощь»*. Успешность выполнения этого задания зависела от ориентировки на грамматическую семантику.

К среднему уровню развития чувства языка было отнесено 13 (52%) детей ЭГ и 14 (56%) детей КГ. Эти дети допускали единичные ошибки при склонении имен существительных, так как испытывали трудности синтаксического контроля. Они не могли понять смысл некоторых логико-грамматических конструкций даже после их неоднократного воспроизведения взрослым и самостоятельного проговаривания. Наибольшие трудности у детей вызвала следующая логико-грамматическая конструкция: *«Петю ударил Вася. Кто драчун?»*. Также они демонстрировали сложности ориентировки на синтаксическую функцию слов в предложении и неумение самостоятельно выделять темо-рематические отношения. При выполнении этого задания им была нужна помощь взрослого, выражающаяся в постановке вопросов к членам предложения, которые отражали его рему. Эти дошкольники не могли предложить слово, аналогичное несуществующему, так как не осознавали признаки грамматической принадлежности слов к различным частям речи. Выполнение ими этого задания строилось на звуковой схожести слов. Так, например, к слову-образцу «викабенек» вместо существительного мужского рода единственного числа подбиралось слово «Вика», а к слову «усяпать»

вместо глагола несовершенного вида в форме инфинитива подбиралось словосочетание «усы у папы», к наречию «такамо» – слово «такая». Эти дети из-за отсутствия у них ориентировки в грамматической семантике предложений не понимали общего смысла текста «лингвистической сказки».

На низком уровне развития чувства языка оказалось 8 (32%) детей ЭГ и 6 (24%) детей КГ. Вследствие несформированности чувства грамматической правильности высказывания они не могли исправить ошибки при склонении имен существительных. Эти дети испытывали значительные трудности при определении смысла логико-грамматических конструкций, так как факты, представленные в них, передавались только языковыми средствами, оперировать которыми дети еще не научились. Эти дошкольники не умели подбирать слова по аналогии, опираясь на их синтаксическую функцию. Они не выделяли темо-рематические отношения, в связи с чем их рассказы в целом передавали содержание сюжетной картинки, но не были построены по аналогии с рассказом взрослого, как требовалось в задании. Также эти дошкольники не могли объяснить значение несуществующего слова путем подбора к нему знакомого слова, относящегося к той же части речи, так как у них отсутствовало обобщенное значение морфем, а значит, отсутствовали представления о моделях строения слов русского языка. Их попытки своими словами передать смысл происходящего в «лингвистической сказке» были безуспешными. Дети не могли даже понять, о ком говорится в сказке и что с ним случилось. Это свидетельствует о том, что при ориентировке в речевом материале они не перешли на уровень грамматической семантики.

Результаты определения уровня развития чувства языка у детей ЭГ и КГ представлены на рисунке 1.

Использование метода статистической обработки данных U критерий Манна-Уитни показало, что различие уровня развития чувства языка в ЭГ и КГ не является статистически значимым, а следовательно, группы однородны по данному признаку в начале экспериментальной работы.

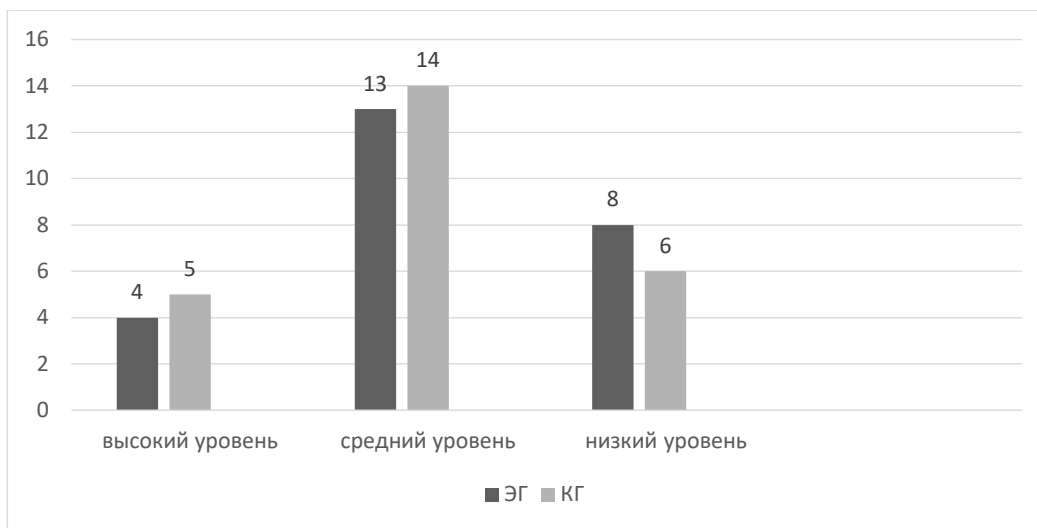


Рисунок 1 – Результаты определения уровня развития чувства языка у детей ЭГ и КГ на констатирующем этапе

На основе результатов констатирующего этапа с детьми ЭГ был проведен формирующий этап опытно-экспериментальной части работы. Апробация предлагаемых методов и приемов развития чувства языка у детей 5–6 лет осуществлялась путем их использования в НОД. Таким образом, в части основной образовательной программы ДОО (далее – ООП ДОО), формируемой участниками образовательных отношений в соответствии с требованиями ФГОС ДО, была осуществлена работа по развитию чувства языка, которая включала в себя формирование у детей специальных ориентировок в языковом материале на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях системы языка.

Данная работа проводилась поэтапно.

1 этап – подготовительный – был направлен на формирование у детей фонетической ориентировки и обобщений, создающих базу для развития синтаксической ориентировки в языковом материале на последующих этапах.

2 этап – основной. Он решал задачу развития чувства языка на уровне слов и отдельных предложений посредством формирования специфических языковых ориентировок (синтаксических, семантических, фонетических), а также стимулирования формирования у детей стратегии овладения языком по аналогии.

3 этап – заключительный, направленный на развитие чувства языка на

уровне текста: прогнозирование теста, постановка вопросов, словесное творчество, самоконтроль.

Работа на формирующем этапе осуществлялась в соответствии со специально составленным календарным планом НОД, который представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Календарный план НОД

Подготовительный этап		
Название занятия	Цель занятия	Дата проведения/ответственный
«Осень наступила...»	Знакомить со средствами выразительности на примере стихотворения А.Н. Плещеева «Осень наступила...»	05.10.2021/ Воспитатель Музыкальный руководитель
Грибы	Закреплять знания детей о внешних признаках грибов, ввести понятие «съедобные» и «несъедобные» грибы	15.10.2021/ Воспитатель
«Живая шляпа» по рассказу Н. Носова	Закреплять навыки отвечать на вопросы по содержанию литературного произведения, воспитывать чуткость к художественному слову	26.10.2021/ Воспитатель
В гостях у волшебника	Закреплять навыки фонематического анализа слов и дифференциации оппозиционных звуков	09.11.2021/ Воспитатель
Основной этап		
Название занятия	Цель занятия	Дата проведения/ответственный
Сказки с русской душой	Закреплять представления детей о жанровом своеобразии сказок, учить построению догадок о значении слова с опорой на контекст и корень слова как морфему	19.11.2021/ Воспитатель Музыкальный руководитель
Русская народная сказка «Заяц-Хваста»	Формировать умение образовывать имена существительные с помощью увеличительных и уменьшительных суффиксов «ищ» и «ик»	30.11.2021/ Воспитатель
«Что купили в магазине?»	Закреплять в экспрессивной речи детей обобщающее понятие «посуда», уточнить	10.12.2021/ Воспитатель

	представления о дифференциации понятий «кухонная», «чайная», «столовая» посуда	
«Чаепитие с друзьями»	Закреплять в экспрессивной речи обобщающее понятие «посуда», видовое понятие «чайная посуда»	21.12.2021/ Воспитатель Музыкальный руководитель
Зима	Учить делать выводы о закономерностях и взаимосвязи явлений в окружающем мире на примере жизни зимующих птиц и лесных зверей в зимний период	28.12.2021/ Воспитатель Музыкальный руководитель
«На чем люди ездят?»	Формировать у детей ориентировку на семантические отношения и грамматические категории	14.01.2022/ Воспитатель
Викторина «Знатоки русского языка»	Закреплять умение осуществлять синтаксические, семантические и фонетические ориентировки в языковом материале	25.01.2022/ Воспитатель
Заключительный этап		
Название занятия	Цель занятия	Дата проведения/ ответственный
Знакомство с рассказом В. Осеевой «Плохо»	Формировать умение связно и последовательно пересказывать небольшие литературные произведения от лица разных героев	04.02.2022/ Воспитатель
«Что случилось дальше?»	Формировать умение выделять тематические отношения в предложении и в соответствии с ремой придумывать историю	15.02.2022/ Воспитатель
Сочиняем сказку по кругу	Формировать умение составлять общий текст, используя синтагматические связи между предложениями	25.02.2022/ Воспитатель
Пресс-конференция журналистов	Формировать умение составлять прямые и косвенные вопросы	11.03.2022/ Воспитатель
Наша группа	Формировать умение придумывать рассказ с опорой на заданное начало и окончание	22.03.2022/ Воспитатель
Я писатель!	Формировать умение составлять повествовательные рассказы по собственному сюжетному рисунку	01.04.2022/ Воспитатель
Сказочная карусель	Формировать умение связно и последовательно составлять сказки наоборот по мотивам известных сказок	12.04.2022/ Воспитатель

На подготовительном этапе в рамках НОД широко использовались

языковые упражнения, построенные на приеме интонационного акцентирования окончания слова с переносом его в начало. Например, «ИТ-ИТ-ИТ-морозит; КА-КА-КА-матрешка; БИЙ-БИЙ-БИЙ-солёный». Как видно из этих примеров, данный прием привлекал внимание детей к окончанию слов как к морфеме и позволял в дальнейшем осуществлять классификацию имен существительных, глаголов и имен прилагательных по сходству окончаний. Причем сначала в случае необходимости использовался метод сопряженно-отраженного проговаривания слов, прием договаривания слов и упражнения на опознание языковых ошибок. Также проводилась работа по накоплению дошкольниками речевого опыта в режимных процессах.

Основной этап развития чувства языка у детей осуществлялся преимущественно в НОД. В занятия по развитию речи включались такие приемы обучения, как дидактические игры и языковые упражнения, которые были направлены на формирование у детей языковых обобщений на основе усвоения семантических отношений, развития синтаксического контроля, ориентировки на синтаксическую функцию слова. Следует отметить, что для поддержания интереса детей к изучению явлений языка были использованы разные типы и виды НОД: комплексные, тематические, комбинированные.

Методы и приемы основного этапа были направлены на привлечение внимания детей как к значению слов, их смысловому выражению, т.е. семантической ориентировке в языковом материале, так и к синтаксическим ориентировкам. Так, после выполнения детьми упражнений на группировку, классификацию слов по семантическому признаку мы сразу же предлагали им выполнить упражнения на классификацию и обобщение, но уже с опорой на синтаксические отношения слов. В качестве синтаксических отношений была использована ориентировка на грамматические категории слов. Например, на число или род имен существительных и прилагательных; на время или даже вид глаголов.

На заключительном этапе развития чувства языка у детей формировали семантическую, грамматическую и фонетическую ориентировки в языковом

материале на уровне текста. С этой целью дошкольникам предлагались задания на прогнозирование текста: придумать продолжение и конец истории по заданному началу; начало рассказа по имеющемуся продолжению, а также восстановить пропущенные фрагменты текста.

По объективным причинам наиболее сложными для детей были задания на восстановление фрагментов текста, поэтому в качестве подготовки к их выполнению мы формировали у них умение задавать вопросы так, чтобы можно было установить последовательность событий или выявить причинно-следственные связи. С этой целью нами проводилась НОД в виде занятия-пресс-конференции, где дети, становясь журналистами газет или корреспондентами телевизионных новостей, задавали вопросы литературным героям или представителям разных профессий. Для того, чтобы придать запросу информации стройный вид, на этих занятиях обозначалась проблемная ситуация.

Например, гость приходил к детям с такой информацией: *«Целое лето я трудился в огороде, а урожая нет»*. После этого воспитатель обращался к детям с предложением, придумать как можно больше вопросов, чтобы хорошенько расспросить гостя и понять, что же случилось. В этих заданиях монологическое высказывание составлял сам взрослый, обобщая все ответы гостя.

Также на заключительном этапе был использован прием составления сказок наоборот: детям давалось задание так изменить хорошо знакомую сказку, чтобы положительный герой стал обладателем отрицательных черт характера и совершал отрицательные поступки, а отрицательные герои стали положительными. Например, в сказке «Золушка» главная героиня вздорная и ленивая, а ее окружают милые, добрые, трудолюбивые дочери мачехи. Стоит заметить, что именно в таких заданиях чувство языка проявлялось в наибольшей степени, так как опиралось не только на интеллектуальную составляющую, но и на эмоциональную.

Поскольку ориентировка на уровне текста традиционно вызывает трудности у детей на протяжении всего дошкольного возраста, в начале

заключительного этапа работы дошкольники составляли рассказы, состоящие из 3 предложений. По мере овладения умением строить монологические высказывания количество предложений увеличивалось до 6–7. Также этому способствовало использование НОД с постепенным увеличением самостоятельности каждого ребенка. В начале заключительного этапа применялась коллективная НОД (коллективное написание письма другу, сочинение сказки по кругу или паровозиком), а затем НОД-творчество (индивидуальное сочинение сказок детьми, сочинение сказок и рассказов по своим собственным рисункам).

С целью определения эффективности проделанной работы с детьми экспериментальной и контрольной групп был проведен контрольный этап опытно-экспериментальной части исследования по методике констатирующего этапа. По результатам контрольного этапа у детей обеих групп отмечалась положительная динамика в развитии чувства языка, но у дошкольников экспериментальной группы она была более выраженной.

Так, все дети ЭГ справились с заданием на исправление ошибок склонения имен существительных; стали лучше понимать логико-грамматические конструкции; большее количество детей научилось правильно определять слово – носитель ремы, учитывать преобладающие члены предложения в образце взрослого при построении по аналогии собственных предложений. Также следует отметить определенные сдвиги в формировании у детей обобщений функционального значения морфем: при выполнении задания на подбор слов-объяснений к несуществующим словам у детей ЭГ сформировалось осознание единства звучащего образа слова и его морфемного состава. Улучшилось качество выполнения детьми задания на общую ориентировку в грамматических категориях слов, в котором детям предлагалось с опорой на «лингвистическую сказку» по вопросам взрослого составить свою историю. В первую очередь это выразилось в том, что по сравнению с констатирующим этапом большее количество детей смогло составить свой рассказ, правильно передав субъект-объектные отношения, используя при этом слова тех же

грамматических категорий, что и в образце.

После обобщения результатов, полученных в ходе контрольного этапа, распределение детей ЭГ и КГ по уровням развития чувства языка было следующим: к высокому уровню было отнесено 8 (32%) детей ЭГ и 7 (28%) детей КГ, к среднему уровню – 14 (56%) детей ЭГ и 13 (52%) детей КГ, а к низкому – 3 (12%) детей ЭГ и 5 (20%) детей КГ. Наглядно эти данные представлены на рисунке 2.

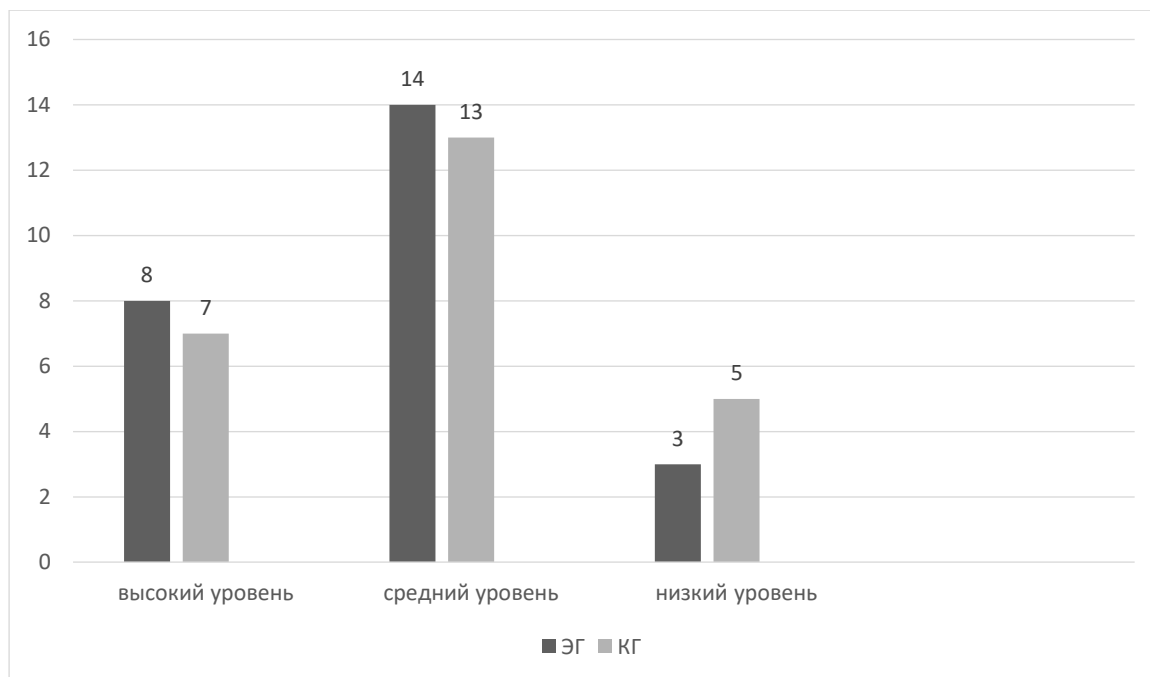


Рисунок 2 – Результаты определения уровня развития чувства языка у детей ЭГ и КГ на контрольном этапе

Заключение

Анализируя полученные данные, можно заключить, что по сравнению с констатирующим этапом в обеих группах уменьшилось количество детей, отнесенных к низкому уровню развития чувства языка, так как часть из них перешла на средний уровень. При этом количество детей на среднем уровне практически не изменилось, так как часть детей, которые на констатирующем этапе были отнесены к среднему уровню, перешли на высокий уровень. Однако сравнительный анализ распределения дошкольников ЭГ и КГ по уровням развития чувства языка свидетельствует о том, что в результате специально

проведенной работы в рамках формирующего этапа дети ЭГ показали лучшие результаты.

Оценка достоверности различий осуществлялась посредством использования статистического метода U-критерия Манна-Уитни, который показал, что различие уровня развития чувства языка у детей ЭГ и КГ является статистически значимым, а выявленная положительная динамика развития чувства языка достоверна.

Можно заключить, что экспериментально была установлена эффективность использования предложенных методов и приемов развития чувства языка у детей 5–6 лет, реализующихся в различных видах НОД.

Литература

1. Гохлернер М.М., Ейгер Г.В. (1983) Психологический механизм чувства языка. *Вопросы психологии*, 4, 137–142.
2. Микляева Н.В. (2011) Развитие чувства языка у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М.: Перспектива.
3. Сохин Ф.А. (2002) Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М.: Изд-во Моск. психол.-социол. ин-та; Воронеж: МОДЭК.
4. Ушакова О.С. (2013) Некоторые закономерности овладения языком в дошкольном детстве. *Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения*, 4, 4–10.



УДК 37.012

ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ И ПРАКТИКИ
РАЗВИТИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ЛИЧНОСТНЫХ
КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЯХ

Рыжов А.Н.

*доктор педагогических наук, профессор департамента педагогики
института педагогики и психологии образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

ryzhovan@mgpu.ru

Аннотация. В представленном материале дан аналитический обзор результатов исследований ряда научных школ и коллективов ученых, а также инновационных практических площадок в области теории и практики развития метапредметных компетенций у обучающихся в образовательном процессе общеобразовательных организаций. Несмотря на некоторые различия в методологии исследований и в апробации разработанных научными школами концепций и идей, представилось возможным выделить ряд общих подходов к проектированию и реализации метапредметных компетенций в школе.

Ключевые слова: общее образование, передовая образовательная практика, научный поиск, развитие учащихся, метапредметные компетенции.

DOMESTIC PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL IDEAS AND
PRACTICES FOR THE DEVELOPMENT OF META-SUBJECT COMPETENCIES
AND PERSONAL QUALITIES OF STUDENTS IN GENERAL EDUCATION
ORGANIZATIONS

Ryzhov A.N.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

ryzhovan@mgpu.ru

Annotation. *The presented material provides an analytical review of the research results of a number of scientific schools and teams of scientists, as well as innovative practical platforms in the field of theory and practice of the development of meta-subject competencies among students in the educational process of general education organizations. Despite some differences in research methodology and in the approbation of concepts and ideas developed by scientific schools, it was possible to identify a number of common approaches to the design and implementation of meta-subject competencies at school.*

Keywords: *general education, advanced educational practice, scientific search, student development, meta-subject competencies.*

Введение

Поиск путей развития метапредметных компетенций и личностных качеств обучающихся в общеобразовательной школе достаточно многоаспектен и осуществляется в настоящее время целым рядом отечественных исследователей, научных коллективов ведущих вузов и педагогов-практиков. Наиболее оптимальным представляется рассмотрение и анализ научных подходов и инновационной практики по отдельным группам исследований различных коллективов ученых и практиков, представляющих научные или образовательные организации. При этом анализ важно осуществлять на общих методологических основаниях трактовки содержания понятий «метапредметность» и «компетенции» и понимания того, что воспитательная работа в школе – это неотъемлемая составная часть образовательного процесса и не может рассматриваться как совокупность отдельных мероприятий, изолированно от процесса обучения и развития ребенка.

Постановка проблемы

Под компетенциями будем понимать готовность и способность обучающихся использовать освоенные знания, учебные умения и действия, а также способы деятельности в образовании и повседневной жизни для решения практических и теоретических задач. А метапредметность при этом будем трактовать как неотъемлемую часть любой образовательной среды (Хуторской, 2014). В более обширном контексте метапредметность воспринимается как ключ к формированию у человека интегрированного взгляда на мир, что объясняет ее включение в качестве ключевого элемента ФГОС. В российских научных исследованиях термин «метапредметность» обычно применяется для описания разнообразных способов деятельности, которые развиваются и применяются не в рамках одного конкретного предмета, а на протяжении всего процесса обучения.

В области теории и практики воспитательной работы обучающихся метапредметный подход обеспечивает переход от практики реализации отдельных воспитательных мероприятий и отношения к воспитанию как совокупности самостоятельных направлений (патриотического, эстетического, трудового, нравственного и т.п.) к целостному развитию личности человека. Воспитательная работа в общеобразовательных организациях осуществляется учителями постоянно в ходе образовательного процесса. Поэтому при анализе современных российских психолого-педагогических концепций и практик будем исходить из названных выше методологических позиций.

Вопросы исследования

Отправной датой хронологических рамок анализа научных и практико-ориентированных концепций представляется целесообразным определить 2012 год, когда в результате внедрения ФГОС общего образования на основе идей метапредметности и личностного развития учащихся активизировались серьезные исследования проблем реализации метапредметных и личностных компетенций в образовательном процессе учреждений общего образования.

На первое место в ходе формирования и развития метапредметных

компетенций выходят вопросы целеполагания, организации образовательной деятельности и ее оценки. Прежде всего, именно эти три аспекта находятся в центре научных интересов и практических поисков целого ряда научных школ и коллективов ученых.

Результаты исследования

Исследователи проблем реализации метапредметности и развития личности ребенка в общем образовании из Российского государственного педагогического университета имени Герцена Е.И. Николаева и С.А. Котова посвятили представлению результатов своих исследований ряд статей (Николаева, Котова, 2015).

Метапредметность, по убеждению представителей РГПУ, – исключительно положительное явление в системе российского образования, направленное, прежде всего, на изучение реальных явлений, процессов, а не информации о них. Поэтому основную трудность в успешной реализации идей метапредметности в современном общем образовании представители РГПУ видят в том, что обучающиеся нередко вместо непосредственного изучения принципов и закономерностей той или иной учебной или жизненной проблемы ограничиваются запоминанием информации, изложенной в учебниках, вместо того, чтобы самостоятельно исследовать или создавать проекты, связанные с реальными объектами и явлениями. Они изучают материал так, как он представлен учителем или в учебнике. Такой способ работы с информацией ведет к тому, что обучающиеся могут воспроизвести учебный материал, но не способны объяснить основные причины и механизмы процессов и явлений, с которыми они регулярно сталкиваются. Проблема усугубляется тем, что такой подход к образованию не стимулирует у учащихся желание задуматься о глубинной сути изучаемого материала или трудностей, с которыми сталкиваются, поскольку ими не осознается значимость того или иного действия для себя и других людей.

Учебные предметы, на которых и происходит процесс воспитания и развития личности ребенка, должны предлагать удобные способы познания и

изучения целостного объекта, явления, процесса. Важным инструментом формирования метапредметных компетенций и личных качеств обучающихся является воспитательный характер разнообразных заданий, которые выполняют учащиеся в ходе образовательного процесса. Это касается не только учебных заданий, но и любых форм заданий, получаемых в ходе внеучебной деятельности. И каждый учитель должен помнить, что, предлагая выполнить в рамках конкретного предмета, например проект, он знакомит учащихся с принципами проектной деятельности в целом, и от того, как он это сделает, во многом зависит воспитательный эффект проделанной работы. Авторы обращают внимание, что именно на такой подход нацеливает ФГОС начального общего образования: через решение проблемных задач, выполнение работы проектного или исследовательского характера происходит целостное формирование УУД, составляющих суть метапредметных компетенций в общеобразовательной школе.

В связи с этим многие педагоги ищут методы оценки метапредметных навыков, которые не раскрыты в Федеральных государственных образовательных стандартах, и пытаются оценить развитие метапредметности через анализ разнообразных когнитивных процессов учеников.

В этой связи сформированность метапредметных компетенций можно оценить разными путями в зависимости от того, как они трактуются конкретным исследователем. Но в основе метапредметных компетенций лежит процесс учения как процесс познания, поэтому оцениваются, прежде всего, различные виды деятельности, проходящие через весь образовательный процесс. Исследователи отмечают, что многие современные дети перестают познавать что-то, назвав это явление или объект. Поэтому при работе с любой информацией учебного или воспитательного характера недостаточно просто прочитать, нужно «увидеть» ее, прочувствовать самому и сравнить ощущения с ранее сформированными. Только в таком случае можно говорить о развитии метапредметных компетенций у обучающихся.

Каждый учитель должен понимать, что прежде всего он развивает у

ребенка способы познания мира через формирование таких умений, как наблюдение, обобщение, анализ, проектирование, исследование, постоянная рефлексия. Именно эти виды деятельности и составили основу различных групп метапредметных компетенций, формируемых в общем образовании. Поэтому оценке подлежит сформированность этих умений, а через них оценивается и сформированность определенных метапредметных компетенций.

Сотрудниками кафедры основного и среднего общего образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования разрабатываются проблемы разработки систем формирования и оценки метапредметных компетенций обучающихся (Муштавинская, 2019).

Метапредметные навыки являются отражением уровня образовательных достижений, определяют суть учебного содержания и служат основой для критериев и содержания системы оценивания. Они направлены на достижение целей, заложенных в базовых образовательных программах общего образования, и становятся предметом аттестации лиц, получающих общее среднее образование.

Метапредметные способности играют ключевую роль в решении как учебных, так и повседневных задач. Они позволяют учащимся сосредоточиться на формировании интегрированного взгляда на мир в рамках образовательного процесса. Согласно концепции А.В. Хуторского, метапредметные компетенции служат фундаментом для объединения учебного материала, развития теоретического мышления и универсальных методов работы, что способствует созданию у учеников целостного представления о мире.

А главную заслугу ФГОС общего образования видят в значимости формирования метапредметных компетенций как образовательного результата.

Исследователи подчеркивают, что школьное образование способствует развитию метапредметных компетенций на различных уровнях. Первый уровень – это урок, который является основой для формирования метапредметных результатов. Современный урок должен соответствовать высоким стандартам образования, целью которого является не только передача знаний, но и развитие

метапредметных компетенций, что ведет к прогрессу в личностном развитии учащихся. Это соответствует требованиям ФГОС, которые включают в себя достижение метапредметных и личностных результатов.

Метапредметные компетенции, по мнению исследовательского коллектива, представляют собой набор универсальных способов деятельности, которые учащиеся осваивают через различные учебные предметы и внеучебную деятельность. Эти компетенции применимы не только в рамках образовательного процесса, но и для решения разнообразных задач в реальных жизненных контекстах. Таким образом, они обеспечивают учащимся инструменты для адаптации и успешного функционирования в обществе, способствуя развитию критического мышления, творческих способностей и способности к решению лично значимых проблем.

При этом на основе различных способов деятельности, проанализированных учеными, можно выделить и различные группы метапредметных компетенций. Прежде всего, это три большие группы метапредметных компетенций, тесно связанных между собой, на основе исследовательских способностей: метапредметные компетенции, отражающие умения работать с информацией; метапредметные компетенции коммуникативного характера; метапредметные компетенции, направленные на способность и готовность решать задачи исследовательского и проектного характера: от умений целеполагания до рефлексии.

При этом важно отметить, что выделенные группы метапредметных компетенций и формирование определенных умений и способов деятельности вполне соотносимы с логикой деятельностного подхода к организации работы учащихся на уроке. Процесс образования можно рассматривать как последовательность этапов, каждый из которых способствует развитию определенных метапредметных компетенций.

Этап целеполагания, на котором учащиеся учатся определять цели урока, что способствует развитию их мотивации и понимания значимости предстоящей работы.

Этап реализации включает в себя планирование, проектную и проблемно-исследовательскую деятельность, что развивает умения организации и выполнения задач.

Оценочно-рефлексивный этап направлен на формирование способности к самооценке и критическому анализу результатов своей деятельности, что является важной частью когнитивного развития.

Эти этапы не только способствуют освоению конкретного учебного материала, но и формируют универсальные навыки, применимые в различных жизненных ситуациях. Такой подход к образованию делает урок инструментом в развитии личности учащегося, его критического мышления и способности к решению различных задач.

Достижение результатов и оценку сформированности метапредметных компетенций исследователи связывают с результатами освоения проектной и исследовательской деятельности. По их убеждению, проект может стать индикатором уровня развития метапредметных компетенций в общем образовании. Исследовательская деятельность обучающихся является важным индикатором метапредметных компетенций. Она включает в себя выполнение задач, которые требуют от учащихся не только знаний и умений, но и применения научного метода, проверки выдвигаемых гипотез через эксперименты и наблюдения, что способствует формированию у учащихся представлений о методах научного познания. В свою очередь, исследовательская деятельность тесно связана с проектной деятельностью, а примером подобной интеграции может служить исследовательский проект. В рамках такого проекта учащиеся формулируют гипотезу, планируют и проводят исследование, анализируют полученные данные и делают выводы. Такой подход позволяет учащимся не только углубить свои знания в определенной области, но и приобрести ценные навыки, которые будут полезны им в дальнейшем образовании и профессиональной деятельности. Кроме того, провести исследование без навыков проектной деятельности невозможно.

Результатом практического внедрения исследовательской концепции

стали «Методические рекомендации для руководителей общеобразовательных организаций и методических объединений учителей по организации проектной деятельности в рамках реализации ФГОС среднего общего образования» (2021), в которых авторы представили свое видение развития метапредметных компетенций через процесс проектирования (Муштавинская, Сизова, 2021).

Метапредметные компетенции охватывают широкий спектр умений и навыков, которые важны для целостного развития личности учащегося. Они направлены, во-первых, на развитие творческого мышления и проектных умений, что позволяет учащимся генерировать новые идеи и решения; во-вторых, на развитие коммуникативных способностей, включая умение слушать, аргументировать свою точку зрения и работать в команде. Конечная цель этих групп компетенций – подготовить учащихся к непрерывному самообразованию и саморазвитию, что является ключевым в современном мире, где знания постоянно обновляются и требуют от человека готовности к обучению на протяжении всей жизни.

Сотрудники Института дополнительного образования МГПУ, разрабатывая проблемы метапредметных компетенций и личностного развития обучающихся, сосредоточили свой исследовательский интерес на ступени начальной школы. Ими была подготовлена монография, обобщающая результаты не только научных изысканий, но и практического опыта ряда школ, с которыми сотрудничает институт (Шевченко, Шалашова, Махотин, 2015).

Метапредметные компетенции рассматриваются исследователями с позиции освоения обучающимися УУД (познавательных, регулятивных, коммуникативных) и одновременно как способы действий и деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях. При определении термина «компетенция» подчеркивается, что это готовность и способность обучающихся использовать освоенные знания, учебные умения и действия, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач. Концентрируя свое внимание на понятии «компетенция», авторы подчеркивают, что компетенция

для обучающегося – это ожидаемый результат, образ его будущего, ориентир для освоения. Также они обращают внимание на то, что видимые результаты реализации метапредметных компетенций в воспитании проявляются не сразу, а через определенное время, которое зачастую спрогнозировать нельзя. Например, при развитии у обучающихся начальной школы гражданских качеств они смогут их в полной мере продемонстрировать лишь много лет спустя, будучи уже взрослыми.

По мнению авторов названных разработок, интеграция метапредметных компетенций в образовательный процесс требует от учителей осознанного подхода к обучению, где каждый урок способствует развитию общих умений и навыков, необходимых учащимся для успешной жизни и работы в современном мире. Это также подразумевает изменение роли учителя: с человека, передающего учебную информацию и формирующего определенные умения, на организатора образовательной среды, где учащийся может двигаться по различным образовательным траекториям. При этом метапредметный подход в образовании направлен на преодоление разобщенности учебных дисциплин. Он позволяет учащимся видеть связи между различными областями знаний и применять усвоенные навыки в комплексе, что способствует более глубокому пониманию материала и развитию критического мышления. На основе этих идей была разработана и апробирована интересная и практически востребованная Модель развития личности обучающегося как метапредметная компетенция (Шевченко, Шалашова, Махотин, 2015).

Формирование метапредметных компетенций в образовательном процессе через управление процессом достижения метапредметных результатов представлено в публикациях ученых и педагогов-практиков Вятского государственного университета (ВятГУ) (Князева, 2017; Коршунова, 2016; Машарова, Малова, Пивоваров, 2020; Селиванова, Гасникова, 2018; Утемов, Горев, 2014). Авторы данного направления полагают, что цели образования в контексте развития метапредметных компетенций могут быть реализованы на нескольких управленческих уровнях: внутрипредметном, межпредметном и

надпредметном. При этом важно, чтобы на внутрипредметном уровне учащийся понял логику изучаемого объекта, явления, предмета и у него сформировался их целостный образ. Подобный взгляд на разработку и реализацию метапредметного подхода в образовании представлен О.В. Коршуновой, которая подчеркивала значимость метапредметности в интеграции различных дисциплин для формирования у учащихся комплексного восприятия мира (Коршунова, 2016). В.В. Утемов и П.М. Горев фокусируют внимание на оценке качества образования через метапредметные компетенции, предлагая авторский комплекс методов оценивания (Утемов, Горев, 2014). Т.В. Малова, Т.В. Машарова,

А.А. Пивоваров исследуют применение метапредметности в рамках реализации ФГОС, рассматривая ее как стратегический принцип, который может быть использован как в урочное, так и внеурочное время (Машарова, Малова, Пивоваров, 2020). Эти работы подчеркивают, что метапредметные компетенции играют ключевую роль в современном образовании, поскольку они способствуют развитию универсальных навыков, необходимых для успешной адаптации в быстро меняющемся мире. Интеграция метапредметных компетенций в образовательный процесс требует от учителей и учебных заведений глубокого понимания целей образования и готовности к изменениям в методиках преподавания и оценки. При этом Т.Г. Князевой подчеркивается, что развитие метапредметных компетенций у обучающихся возможно лишь при их сформированности у педагогов (Князева, 2017). Среди значительного числа различных подходов к развитию метапредметных компетенций, представленных в работах ученых ВятГУ, выделим группу исследователей под руководством Н.И. Шевченко, разработавших и апробировавших интересную концепцию формирования метапредметных компетенций и личностных качеств обучающихся.

Метапредметность является важным трендом в современном образовании и, по убеждению большинства исследователей, помогает учителям создавать образовательную среду, которая стимулирует учащихся к активному участию в

учебном процессе и к развитию личных качеств. При этом формирование метапредметных компетенций требует от образовательных систем различного уровня постоянного обновления подходов и методик, чтобы соответствовать меняющимся требованиям современного мира и подготовить учащихся к успешной жизни и карьере в будущем. Исследователи солидаризируются с трактовкой метапредметности А.В. Хуторского, который описывает ее как «выход за предметы, но не уход от них» (Хуторской, 2014). Авторы полагают, что материалы исследования могут быть использованы руководителями образовательных организаций, методистами и учителями, готовыми к постоянной трансформации образовательного процесса в условиях меняющихся моделей образовательных стандартов.

Работа ученых ВятГУ, посвященная разработке и апробации подхода к развитию метапредметных компетенций, является интересным направлением в современной образовательной практике (Селиванова, 2014; Селиванова, Князева, 2016, 2017). Переосмысление ряда образовательных задач через призму метапредметных компетенций позволяет обогатить процесс обучения, делая его более глубоким и многогранным. Основные компоненты метапредметных компетенций, по мнению ученых ВятГУ, включают в себя следующие.

Метазнания – осознание собственного процесса познания, что позволяет учащимся лучше понимать, как они учатся и как могут улучшить свои учебные стратегии.

Метаумения – навыки, которые помогают учащимся анализировать, оценивать и улучшать собственные когнитивные процессы.

Ценности и смыслы – включение этических и ценностных аспектов в образовательный процесс, что способствует формированию глубокого понимания предмета и его значения в жизни.

Эти компоненты вместе формируют основу для развития целостной личности каждого учащегося, способного к самостоятельному мышлению, самоанализу и принятию обоснованных решений. Интеграция метапредметных компетенций в образовательный процесс требует от учителей использования

инновационных подходов и методик, а также создания поддерживающей среды для развития этих компетенций у учащихся. Ученые подчеркивают, что к метазнаниям отнесены различные способы работы с информацией; к метаумениям – умения планирования, проектирования, исследовательской деятельности, способность ученика ставить и решать учебные и жизненные проблемы, т.е. то, что авторы относят к универсальным учебным действиям; к ценностям и смыслам – личные качества обучающегося.

Подход ученых Вятского университета к метапредметным компетенциям, акцентирующий внимание на универсальных учебных действиях (УУД), отражает глубокое понимание того, как образовательный процесс может способствовать развитию универсальных навыков и ценностей. УУД являются ключевыми для работы с различными учебными материалами и обеспечивают развитие знаний и умений в разных контекстах. Метаумения, по мнению представителей ВятГУ, не ограничиваются только УУД, но включают деятельность педагога, который дополняет и обогащает эти умения, привнося в процесс обучения свой опыт и знания. Категория «ценности и смыслы» также играет значительную роль в формировании метапредметных компетенций. Она связана с развитием у обучающихся ценностного отношения к учебной деятельности и культуре в целом. Учитель, приобщая учащихся к ценностям, заложенным в учебном материале, помогает им усваивать эти ценности и видеть в них личностные смыслы. Таким образом, метапредметные компетенции включают в себя не только знания и умения, но и ценности, которые помогают учащимся формировать свою личность и мировоззрение.

В ходе практической реализации положений концепции авторы показали, что действие обучающегося будет осмысленным, если сначала им будет понятно, какая задача решается посредством выполняемого действия. И в этом неоценимую помощь оказывает понимание метапредметных компетенций в триаде метазнаний, метаумений, ценностей и смыслов.

Проведенная апробация показала, что изменение ролей учащихся и учителей в контексте метапредметных компетенций действительно отражает

сдвиг в образовательной парадигме. Учащиеся становятся активными участниками образовательной деятельности, а учителя – наставниками и лицами, сопровождающими этот процесс. Деятельность учащихся приобретает черты образовательной, когда они осознают свои образовательные потребности, принимают активное участие в своем обучении, используют свой личный опыт как источник обучения и развития. Роль учителя трансформируется в поддерживающую, когда он содействует развитию метапредметных компетенций учащихся, поддерживает и сопровождает учащихся на их образовательном пути, становится субъектом управления процессом достижения образовательных результатов. Эти компоненты модели обучения подчеркивает важность субъектности учащихся и использования их личного опыта в образовательном процессе.

Представленная концепция была также апробирована в рамках инновационной площадки Волго-Вятского регионального научно-образовательного центра РАО. Примером подобной адаптации может служить один из уроков литературного чтения во 2 классе, на котором изучался рассказ В.В. Бианки «Сова». Целевой компонент формирования метапредметных компетенций на уроке был реализован через развитие глубокого понимания материала и формирование ценностей. Он в себя включал углубление знаний о природе и взаимосвязях в экосистеме; развитие навыков осмысленного чтения и анализа текста, формирование бережного отношения к природе и ценности поступков людей. Информационно-аналитическая составляющая обеспечивала развитие умений использовать схемы для понимания явлений; готовность к описанию и анализу событий окружающей жизни, установление причинно-следственных связей в учебном материале. Содержательный компонент был направлен на развитие умения анализировать текст, поиск необходимой информации и формулирование основной мысли. Воспитательная сторона метапредметности участвует в формировании у учащихся бережного отношения к природе, в развитии умения ценить поступки людей. В этих процессах деятельностный подход использовался как инструмент реализации

метапредметных компетенций. Прежде всего, он подчеркивал важность самостоятельного познания мира обучающимися, развитие важных жизненных смыслов и ценностей.

Серьезную научную и практическую значимость имеет исследование, проведенное коллективом ученых Лаборатории управления проектами Московского городского педагогического университета (МГПУ) в 2019–2022 гг. (Весманов, Жадько, Весманов, Акопян, 2020, 2022). В нем успешно реализована концепция, основанная на анализе и объединении ожиданий работодателей и запросов рынка труда с реальными возможностями общеобразовательных организаций в развитии личности обучающихся и формировании метапредметных компетенций.

В целях выстраивания единого понимания участниками рынка труда и школой целей общего образования ученые в проведенном исследовании полностью отождествляют понятия «softskills» и «метапредметные компетенции». Итогом первого этапа исследования «Исследование метапредметного содержания школьного образования методов контекстных опросов (кейс-технология)» (Москва, 2019–2020) на основе метода «глубинного интервью» работодателей были выявленные девять групп метапредметных компетенций: 1. Адаптироваться. 2. Взаимодействовать. 3. Говорить и писать. 4. Достигать. 5. Конкурировать. 6. Презентовать. 7. Проектировать. 8. Управлять. 9. Учиться.

Выявлению особенностей взаимовлияния метапредметных компетенций и личностных качеств обучающихся в процессе их формирования и развития в образовательной среде был посвящен второй этап исследования, проведенный в 2020–2021 гг. Разработка пакета кейсов для работы с фокус-группами позволила авторам глубже проанализировать и оценивать реальные образовательные ситуации и их влияние на развитие учащихся. Основными аспектами второго этапа исследования выступили изучение практик; разработка инструментов в виде пакета кейсов, ориентированных на указанные выше девять компетенций и отражающих типичные ситуации школьной жизни; их соотнесение с

метапредметными компетенциями; привлечение к исследованию выпускников школ.

Результаты исследования показали, что в школе формируются метапредметные компетенции, востребованные на ранке труда, а наличие различий в их содержании отражает определенные дефициты в работе школы. Авторский вывод по метапредметной компетенции «Проектирование» поднимает важный вопрос о различиях в понимании и применении проектирования в школьной среде и на рынке труда. Это отражает стремление образовательных учреждений адаптировать способы деятельности, используемые работодателями для лучшей подготовки учащихся к будущим карьерным вызовам. Ключевыми компонентами авторского вывода стали разнообразие целей и продуктов; контекст проектирования, включающий самостоятельность в принятии решений; самостоятельность в контексте учета различных мнений; разработка и обоснование инструментов проектирования. Эти компоненты подчеркивают необходимость пересмотра подходов к обучению проектированию в школах в целях обеспечения учащихся необходимыми навыками и инструментами, значимыми для успешной адаптации и конкурентоспособности на рынке труда. Требуются навыки самостоятельного анализа, разработки, реализации в проектировании. В целом работа исследовательской группы продолжается, намечено расширение задач исследования и масштабов апробации.

Разработка и внедрение метапредметных компетенций в образовательные программы общего образования, реализованные авторским коллективом, позволяет рекомендовать использовать их достижения при проектировании Федеральных образовательных стандартов. Это сможет способствовать обеспечению целостности образовательного процесса; формированию у обучающихся способности к самостоятельному мышлению и творческому решению образовательных задач; развитию умений работать в команде и адаптироваться к изменениям; подготовке обучающихся к успешной интеграции в общество и готовность к требованиям рынка труда.

Заключение

Таким образом, анализ концепций и результатов работы ученых и педагогов-практиков позволяет сделать образование более адаптивным и ориентированным на реальные потребности учащихся, что важно для их успешной профессиональной деятельности. Также это позволит осуществлять проектирование целей, содержания и оценки результатов учебной деятельности на трех уровнях: в учебной и внеучебной деятельности, в образовательных программах, в федеральных образовательных стандартах.

Литература

1. Весманов С.В., Жадько Н.В., Весманов Д.С., Акопян Г.А. (2022) Исследование методом фокус-групп содержания формируемых в школе и востребованных на рынке труда метапредметных компетенций. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 16(3), 32–49.
2. Весманов С.В., Жадько Н.В., Весманов Д.С., Акопян Г.А. (2020) Метапредметные компетенции в ожиданиях участников рынка труда. *Психологическая наука и образование*, 25, 6, 104–112.
3. Гуторова Г.Д. (2021) Метапредметные компетенции и оценка уровня их сформированности у обучающихся основной школы. *Филология и культура*, 2(64), 239–245.
4. Журавлева Л.А., Ковтюх И.В., Пышнограев С.В. (2016) О способах формирования метапредметных компетенций. *Актуальные задачи педагогики: Материалы VII Междунар. науч. конф.* Чита, 78–81.
5. Князева Т.Г. (2017) Система подготовки учителя к реализации метапредметного подхода в условиях общеобразовательной организации. *Международный научно-исследовательский журнал*, 8(62), 81–84.
6. Коршунова О.В. (2016) Метапредметность в современном обучении: сущность, признаки, проблемы и варианты реализации. *Образование личности*, 4, 171–179.

7. Лущикова К.С., Почерней И.Н. (2013) Метапредметность как условие восприятия целостной картины мира. *MagisterDixit: научно-педагогический журнал Восточной Сибири*, 4(12). Получено с: <http://md.islu.ru>

8. Машарова Т.В., Малова Т.В., Пивоваров А.А. (2020) Метапредметность: возможности ее реализации в образовательной деятельности: коллективная монография. М.: КНОРУС.

9. Муштавинская И.В. (2019) Системы формирования и оценки метапредметных результатов. *Проблемы современного педагогического образования*, 63, 1, 208–211.

10. Муштавинская И.В., Сизова М.Б. (2021) Методические рекомендации для руководителей общеобразовательных организаций и методических объединений учителей по организации проектной деятельности в рамках реализации ФГОС среднего общего образования. Получено с: https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2019/12/MP_Проектная-деятельность.pdf

11. Николаева Е.И., Котова С.А. (2015) Как оценить метапредметность? *Народное образование*, 7, 170–174.

12. Николаева Е.И., Котова С.А. (2015) Метапредметные результаты в начальной школе и методы их оценки. *Школьные технологии*, 5, 150–153.

13. Ратикова И.Н. (2015) Метапредметный подход в практике образования. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*, 1, 15–18.

14. Селиванова О.Г. (2014) Метапредметные результаты образовательной деятельности школьника и способы их достижения. *Ученые записки ПетрГУ*, 7(144), 36–39.

15. Селиванова О.Г., Князева Т.Г. (2017) Деятельность учителя по реализации метапредметного подхода на уроке. *Концепт: научно-методический электронный журнал*, 29, 192–195.

16. Селиванова О.Г., Князева Т.Г. (2016) Метапредметность как характеристика современного образовательного процесса. *Концепт: научно-методический электронный журнал*, 28, 197–199.

17. Селиванова О.Г., Гасникова Н.В. (2018) Управление процессом достижения школьниками метапредметных результатов образовательной деятельности. *Вестник Вятского государственного университета*, 4, 119–129.

18. Тихомирова О.В., Бородкина Н.В. (2016) Достижение метапредметных и личностных результатов средствами деятельностного подхода. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО.

19. Утемов В.В., Горев П.М. (2014) Оценивание метапредметных результатов освоения программ общего образования на основе коэффициента интеллектуальности. *Концепт: научно-методический электронный журнал*, 4, 1–5.

20. Хуторской А.В. (2014) Методика проектирования и организации метапредметной образовательной деятельности учащихся. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*, 2, 7–23.

21. Шевченко Н.И., Шалашова М.М., Махотин Д.А. (2015) Развитие метапредметных компетенций у обучающихся начальной школы: монография. М.: МГПУ.

22. Khuziakmetova A., Naumova M. (2016) Diagnostics of Pupils' Meta-Subject Competence During Lessons on Mathematics in Secondary Schools. *International Journal of environmental & science education*, 11, 9, 2333–2342.



УДК 37.02

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ИММЕРСИВНЫЕ ПРАКТИКИ И
ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Савенков А.И.

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

*директор института педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

г. Москва

asavenkov@bk.ru

***Аннотация.** Статья посвящена проблемам и новым возможностям применения цифровых технологий, иммерсивных практик и специализированных систем традиционного и генеративного искусственного интеллекта в современном педагогическом образовании. Основными методами исследования являются анализ теоретических источников и наблюдения автора, позволяющие сделать заключение о том, что использование цифровых технологий и различных систем искусственного интеллекта в образовании решает задачи персонификации учебной деятельности. Цифровые технологии и в первую очередь возможности систем искусственного интеллекта требуют обновления всех элементов действующей дидактической системы: целей, содержания, форм организации и методов учебной деятельности. Цифровые технологии и ресурсы систем искусственного интеллекта позволяют перейти от доминирующего «фронтального» воспитания и обучения к практике индивидуального воспитания и обучения; пересмотреть и оптимизировать используемые базы учебно-методических и организационных решений, информационных материалов, инструментов и сервисов; максимально*

использовать возможности цифровых технологий для автоматизации всех видов работы с информацией в учебном процессе.

Ключевые слова: цифровые технологии в образовании, иммерсивные практики, искусственный интеллект в подготовке будущих педагогов, генерализированный искусственный интеллект в обучении, чат-бот в образовании.

DIGITAL TECHNOLOGIES, IMMERSIVE PRACTICES AND ARTIFICIAL
INTELLIGENCE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE
TEACHERS

Savenkov A.I.

*doctor of psychological sciences, doctor of pedagogical sciences, professor,
Corresponding Member of the Russian Academy of Education,
Director of the Institute of Pedagogy and educational psychology,
Moscow City University*

Moscow

asavenkov@bk.ru

Annotation. *The article is devoted to the problems and new possibilities of applying digital technologies, immersive practices and specialized systems of traditional and generative artificial intelligence in modern pedagogical education. The main methods of research are the analysis of theoretical sources and the author's observations, which allow us to conclude that the use of digital technologies and various artificial intelligence systems in education solves the problems of personalization of learning activities. Digital technologies and, first of all, the capabilities of artificial intelligence systems require updating all elements of the current didactic system: goals, content, forms of organization and methods of learning activities. Digital technologies and resources of artificial intelligence systems make it possible to move from the dominant "frontal" education and training to the practice of individual education and training; to revise and optimize the used bases of educational and methodological and organizational solutions, information materials, tools and services; to maximize the use of digital technologies to automate all types of work with*

information in the educational process.

Keywords: *digital technologies in education, immersive practices, artificial intelligence in the training of future teachers, generalized artificial intelligence in education, chatbot in education.*

Введение

Цифровая трансформация образования обычно определяется как стимулированное развитием информационных ресурсов системное обновление целей, содержания, форм организации и методов учебной деятельности. Главное направление цифровой трансформации образования – использование потенциала цифровых технологий для повышения эффективности учебного процесса в университете, позволяющее подготовить студентов к жизни в социуме и профессиональной деятельности в новых условиях цифровой цивилизации. По утверждению ряда исследователей, цифровые технологии и иммерсивные практики выступают в качестве ядра, вокруг которого концентрируются все педагогические новации нашего времени, позволяющие добиваться качественного улучшения образовательного процесса (Э. Гейбл, И.В. Дворецкая, И.М. Заславский, И.А. Карлов, Т.А. Мерцалова, П.А. Сергоманов, И.Д. Фруммин и др.).

Постановка проблемы

Используемая в данной сфере терминология еще не является устоявшейся, поэтому дадим определения, которые используются в данном тексте.

Цифровые технологии – инструменты, позволяющие создавать, хранить, обрабатывать и распространять информацию в электронном виде с использованием компьютерных сетей.

Иммерсивные практики в образовании – способы использования искусственной, специально смоделированной среды с целью максимально полного погружения в изучение того или иного предмета, процесса, явления или события с помощью виртуальной и дополненной реальности.

Искусственный интеллект – созданные человеком, самообучающиеся «интеллектуальные системы», способные выполнять когнитивные операции, традиционно считавшиеся прерогативой человека.

Генеративный искусственный интеллект относится к подмножеству алгоритмов искусственного интеллекта, предназначенных для создания нового контента на основе шаблонов данных, на которых они были обучены, в отличие от традиционных моделей, опирающийся на заранее заданные правила или человеческий ввод, он способен автономно создавать новые «творческие» результаты за счет использования методов глубокого обучения, таких как связательные сети и рекуррентные нейронные сети.

Чат-бот – виртуальный собеседник, способный обучаясь, обрабатывать массивы данных и за счет этого решать поставленные пользователем задачи. Современные чат-боты, особенно последние их модификации, с использованием систем генеративного искусственного интеллекта обладают практически неисчерпаемыми возможностями для решения образовательных задач.

Методология и теоретические основания исследования

Основными методами исследования являются анализ теоретических источников и наблюдения автора, позволяющие сделать заключение о том, что использование цифровых технологий и различных систем искусственного интеллекта в образовании позволяет добиваться принципиально новых результатов. Анализ научной литературы и практика современного образования наглядно показывают, что могут и что обещают уже в ближайшем будущем для развития образовательных систем современные цифровые ресурсы, продукты искусственного интеллекта – виртуальные помощники и чат-боты:

- *сбор и анализ больших данных* – поисковые информационные системы позволяют формировать базы данных из источников глобальной сети для нужд процесса обучения;
- *информационное обеспечение образовательного процесса* – способности автоматически обновлять библиотеку образовательных программ, электронных учебников и пособий;

- *персонализация обучения* путем максимально индивидуализированной подстройки содержания учебного материала под стилистику его усвоения обучаемым;
- *объективная оценка качества усвоенного* – устанавливать и непрерывно совершенствовать систему мониторинга академической успешности/неуспешности;
- *повышение качества взаимодействия в процессе обучения* – постоянно наращивать функции системы автоматической подстройки под потребности преподавателей и уровни компетентности студентов;
- *организация образовательного процесса* – автоматически разрабатывать систему составления расписания и распределения учебной нагрузки (Я.И. Кузьминов, П. Лахани, Дж. Найт, Н.Д. Подуфалов, И.М. Реморенко, И.В. Роберт, А.И. Савенков, А. Сандерс, А.Ю. Уваров и др.).

Результаты исследования

В настоящее время, как отмечают исследователи А.Ю. Уваров и И.Д. Фрумин, приходится констатировать, что использование цифровых технологий и систем искусственного интеллекта в образовании позволяет и даже требует:

- «...обновить цели, содержание, формы организации и методы учебной деятельности;
- перейти от преимущественно «фронтального» воспитания и обучения к теории и практике персонифицированного воспитания и обучения;
- пересмотреть и оптимизировать используемые базы учебно-методических и организационных решений, информационных материалов, инструментов и сервисов;
- максимально использовать возможности цифровых технологий для автоматизации всех видов работы с информацией в учебном процессе» (Трудности и перспективы цифровой трансформации образования, 2019).

Одно из основных следствий использования технологий искусственного интеллекта в образовании – реальная персонификация обучения. Важным

условием подготовки будущих педагогов к работе в ситуациях активного применения традиционных и специализированных систем генеративного искусственного интеллекта является построение образовательного процесса в университете на основе данных цифровых технологий. Основным вектором использования специализированных систем традиционного и генеративного искусственного интеллекта в образовании – персонификация процесса обучения. Наиболее распространенная модель последовательности работы систем искусственного интеллекта в образовании выглядит так.

1. Искусственная интеллектуальная система максимально объективно оценивает наличное состояние компетенций обучаемого в изучаемой области.

2. По результатам оценивания (диагностики) строит профиль обучаемого и путем онтологического моделирования разрабатывает индивидуальную концепт-карту, наиболее точно описывающую текущее состояние его компетенций в данной области.

3. По мере продвижения по учебному материалу профиль обучаемого постоянно корректируется и обновляется.

4. Интеллектуальная система управления учебной работой выстраивает адаптированную, предельно персонифицированную траекторию представления учебного материала, основываясь на данных о стилевых особенностях усвоения и фактической компетентности обучаемого.

5. Интеллектуальная система перманентно оценивает академические достижения и формирует соответствующие рекомендации для коррекции образовательной деятельности преподавателю и самому обучаемому.

6. Создает широкий набор инструментов для перманентного мониторинга и управления учебной деятельностью для всех участников образовательного процесса.

Обсуждение результатов исследования

Опыт показывает, что любая инновация в образовании имеет свою цену и если что-то совершенствуется и даже очевидно улучшается, то, как правило, достигается это за счет чего-то другого. В современном образовании явно

прослеживается, что завышенные ожидания разработчиков и неоправданный энтузиазм экспертов часто разбиваются о невысокую степень имплементации новейших цифровых решений в процесс обучения. Следствием этого является отсутствие значимых достижений в образовательной практике. В настоящее время экспертами ясно осознается, что цифровые технологии, платформенные решения, «оцифрованный» контент сами по себе не приведут к росту человеческого капитала, к улучшению качества образования и жизни людей в целом.

При этом развитие и распространение новых цифровых инструментов поставило перед образованием ряд важных вопросов: какие физические, умственные и психические способности и какими способами следует развивать в ходе организованного обучения, а какие из них и в каком объеме следует компенсировать новыми цифровыми информационными инструментами. Самое главное предупреждение состоит в обоснованном предположении ряда исследователей о том, что активное использование чат-ботов может привести к массовому падению уровня когнитивных способностей, снижению потребностей и у учителей, и у учеников в самостоятельном мышлении. В связи с этим актуализируется задача специального развития когнитивных и метакогнитивных способностей в образовательном процессе и университета, и общеобразовательной школы.

В учебных планах образовательных учреждений должны появиться специальные учебные курсы, реализуемые педагогами-психологами, направленные на развитие когнитивных и метакогнитивных потребностей и способностей обучающихся. И студенты, и школьники должны научиться анализировать и адекватно оценивать собственную когнитивную компетентность; полноценно использовать и постоянно поддерживать свои когнитивные способности в продуктивном состоянии; постоянно участвовать в специализированных занятиях по стимулированию собственных когнитивных процессов, помогающих развиваться, осваивать и использовать новые когнитивные инструменты.

Для современного педагогического образования принципиальную важность имеет решение задачи развития меткогнитивных способностей у будущих педагогов. Традиционная теория метакогнитивных процессов направлена на изучение процессов метапознания – способностей человека осознавать и контролировать свои собственные когнитивные процессы (Дж. Флевелл, Б. Флевелл и др.). Очевидно, что с точки зрения задач педагогической деятельности у нее открывается и другой аспект: метакогнитивные способности личности рассматриваются как способности адекватно оценивать и понимать, как воспринимают сведения о мире и усваивают новую информацию другие люди, в первую очередь их ученики (М. А. Романова, А. И. Савенков, П. В. Смирнова).

Заключение

Современные цифровые технологии, породившие иммерсивные практики, позволяющие использовать в педагогическом и общем образовании ресурсы специализированных систем традиционного и генеративного искусственного интеллекта, привели к эпохальным изменениям. Делая доступным бесконечно большой объем информации, они требуют, чтобы на первый план выходили не объем и содержание, а личность педагога, способного, обучая, помогать находить нужную информацию и работать с ней.

Современные чат-боты, особенно последние их модификации, разработанные с использованием систем генеративного искусственного интеллекта, обладают практически неисчерпаемыми возможностями для решения образовательных задач, при этом они еще мало освоены практикой современного образования.

Литература

1. Афанасьева Ж.В., Богданова А.В., Борисова М.М. (2022) Сетевые уроки в начальной школе: методический путеводитель. М.: Авторский Клуб.
2. Брунер Д. (1971) О познавательном развитии. Исследование развития познавательной деятельности. М.: Педагогика.

3. Воропаев М.В., Савенков А.И., Серебренникова Ю.А. (2023) Подготовка будущих педагогов к формированию социального опыта учащихся в цифровой среде. М.: Перо.

4. Геворкян Е.Н., Савенков А.И. (2023) Инновационные практики подготовки будущих педагогов в педагогическом университете. *Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении*. М.: Экон-Информ, 346–358.

5. Жедяевский Д.Н., Калашников П.К., Мартынов В.Г. (2024) О формировании нового раздела теории обучения – специальной дидактики. *Исследование проблем и тенденций развития высшего образования в современной России: сборник научных трудов*. СПб.: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, 49–79.

6. Калашников П.К., Мартынов В.Г., Подуфалов Н.Д., Савенков А.И. (2024) Основные проблемы и направления формирования теории и дидактики высшего образования. *Педагогика*, 88, 1, 5–20.

7. Манцулич В.В. (2022) История становления когнитивной психологии и развития взглядов на проблему когнитивных и метакогнитивных способностей личности. *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*, 16, 4, 90–102.

8. Реморенко И.М., Крючкова О.Н. (2021) Проблемы институционального оформления деятельностного подхода. *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*, 4 (58), 50–66.

9. Роберт И.В. (2023) Искусственный интеллект в образовании: объект изучения в курсе информатики; средство повышения эффективности обучения. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, 6 (179), 4–10.

10. Романцова В.К. (2021) Подверженность индоктринации старшеклассников с разным уровнем интеллекта и креативности (на материале индоктринации квазинаучными теориями). М.

11. Савенков А.И., Романова М.А., Смирнова П.В. (2022) Развитие метакогнитивных компетенций студентов в процессе конструирования

математических задач для младших школьников. *Acta Biomedica Scientifica (East Siberian Biomedical Journal)*, 7, 2, 223–232.

12. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования (2019). Под редакцией А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М.: Высшая школа экономики.



УДК 373.2

РЕАЛИЗАЦИЯ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ STEM- И STEAM-
ЗАДАЧ

Семичев Д.М.

старший методист

(проектный офис «Психолого-педагогический класс в московской школе»,

Центр современной методики ДиНО)

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

semichevdm@mgpu.ru

***Аннотация.** В статье рассматривается вопрос актуальности научно-технического творчества как современного вида деятельности детей, способствующего формированию у дошкольников актуальных знаний и умений для их успешного будущего. Представлены примеры образовательных практик для организации образовательного процесса с детьми дошкольного возраста, основанных на применении STEM- и STEAM-технологий.*

***Ключевые слова:** научно-техническое творчество, дошкольное образование, инженерно-техническое творчество дошкольников, естественно-научное образование дошкольников, STEM- и STEAM-технологии.*

IMPLEMENTATION OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL CREATIVITY
OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF SOLVING STEM AND
STEAM PROBLEMS

Semichev D.M.

Senior methodologist

(project office "Psychological and pedagogical class in Moscow school",

Center for Modern DiNO methodology)

Moscow City University

Moscow

semichevdm@mgpu.ru

Annotation. *The article examines the issue of the relevance of scientific and technical creativity as a modern type of activity for children, which contributes to the formation of relevant knowledge and skills in preschoolers for their successful future. Examples of educational practices for organizing the educational process with preschool children based on the use of STEM and STEAM technologies are presented.*

Keywords: *scientific and technical creativity, preschool education, engineering and technical creativity of preschool children, natural science education of preschool children, STEM and STEAM technologies.*

Введение

Одним из основополагающих принципов выстраивания современного образовательного процесса с детьми дошкольного возраста является учет приоритетных направлений развития детей, способствующих формированию у воспитанников дошкольных групп актуальных знаний и умений для успешного будущего. Для учета данного принципа педагогическими коллективами образовательных организаций при написании основных образовательных программ дошкольного образования используются авторские методические разработки и парциальные программы, направленные на формирование креативного мышления, эмоционального интеллекта, основ научно-технического творчества дошкольников, приобщение к здоровому образу жизни, погружение в театрализованную деятельность, создание условий для воспитания и развития детей раннего возраста.

Постановка проблемы

В настоящей статье мы подробнее рассмотрим вопросы развития детского научно-технического творчества как современного направления работы с детьми дошкольного возраста, при грамотной реализации которого создаются оптимальные условия для формирования у детей актуальных знаний и умений естественно-научного, инженерно-технического и математического характера.

Также рассмотрим подходы к определению ключевого понятия «научно-техническое творчество».

Научно-техническое творчество – это процесс получения новых социально значимых знаний, их материализация в новейших изделиях и технологиях.

Детское научно-техническое творчество – это одна из форм самостоятельной деятельности ребенка, в процессе которой он отступает от привычных и знакомых ему способов познания окружающего мира, экспериментирует и создает нечто новое для себя и других, в том числе это конструирование приборов, моделей, механизмов и других технических объектов.

Говоря о ключевой цели научно-технического творчества обучающихся, стоит обратиться к мнению исследователя Л. Б. Малыхиной, которая отмечает, что основная цель развития научно-технического творчества заключается непосредственно в выявлении и поддержке одаренных обучающихся, а также в развитии интеллектуальных, творческих способностей детей, в поддержке их научно-исследовательских интересов (Малыхина, 2019).

Вопросы исследования

Важно отметить следующие аспекты актуальности вовлечения дошкольников в научно-техническое творчество.

1. В процессе научно-технического творчества дети дошкольного возраста занимаются реализацией своих первых научных идей и замыслов, созданием несложных инженерно-технических продуктов, имеющих значение для дальнейшей игровой деятельности не только их разработчиков, но и всех детей группы. Результаты научно-технического творчества могут быть значимыми и для всей образовательной организации в целом. Эти процессы позволяют ребенку начиная с дошкольного детства чувствовать себя разработчиком значимых инженерных решений, возможно, не таких масштабных, но действительно востребованных для него и его одноклассников. Данный вид детской деятельности способствует развитию у ребенка компетенций созидателя, будущего изобретателя и просто человека, заинтересованного в

усовершенствовании окружающего мира.

2. Появление новых профессий – это еще один аспект актуальности вовлечения детей дошкольного возраста в научно-техническое творчество. Большинство профессий, действующих в настоящее время, а также профессии, которые прогнозируются к появлению в ближайшем будущем, направлены на реализацию работниками собственных идей, создание востребованных стартапов и эффективных решений, способствующих оптимизации процессов в разных направлениях жизнедеятельности людей. При этом уходят на второй план и становятся невостребованными те профессии, которые предполагают выполнение шаблонных операций. Функционал данных малоактуальных профессий постепенно переводится в автоматизированный (компьютеризированный) режим.

3. Стоит отметить, что мы живем в условиях VUCA мира. Согласно VUCA среда в XXI веке содержит четыре угрозы: нестабильность, неопределенность, сложность и неоднозначность. Это говорит о том, что каждый день человек сталкивается с различными по сложности задачами, неопределенностью, неоднозначностью и при этом ему необходимо проявлять устойчивость и стабильность при решении своих профессиональных и жизненных задач. Именно занимаясь научно-техническим творчеством уже на этапе дошкольного возраста, ребенок получает те навыки и знания, а также овладевает необходимыми инструментами, которые позволят ему в будущем не сдаваться в сложных жизненных и профессиональных ситуациях, а оперативно, взяв себя в руки, начинать поиск действенных способов решения возникшей задачи (проблемы) и тем самым демонстрировать свою эффективность.

Все вышеперечисленные аспекты указывают на актуальность реализации задач научно-технического творчества начиная с дошкольного уровня образования.

В настоящий момент в научно-педагогическом сообществе активно рассматривается вопрос поиска эффективных инструментов развития научно-технического творчества дошкольников. В частности, представителями

мирового образовательного сообщества уделяется все больше внимания применению STEM (STEAM)-технологий в работе с детьми. STEM – это образовательный подход, основанный на комплексном (интегрированном) освоении детьми таких направлений как:

- «S» – естественные науки;
- «Т» – технология;
- «Е» – инженерное искусство;
- «М» – математика.

Образовательный процесс, реализуемый в логике STEM, выстроен в целостном формате и ориентирован на достижение обучающимися образовательной цели при совершении учебных действий не только в одном конкретном образовательном направлении, например, в математике, а сразу с позиции нескольких направлений. Это дает педагогу возможность проектировать и реализовывать образовательные мероприятия, например, занятия в детском саду, делать их более насыщенными по содержанию и более продуктивными за счет нахождения обучающихся в постоянной деятельности.

Концепция STEM имеет ряд принципов, а именно:

- ребенок на таких занятиях не пассивный слушатель, а активный деятель. Обучающийся практикуется, совершая и исправляя свои ошибки, производит расчеты, проектирует собственный продукт и находится в деятельности на протяжении всего образовательного мероприятия;
- STEM-подход предполагает работу детей в совместных проектах, дети учатся взаимодействовать друг с другом, у них формируются навыки коммуникации и кооперации в процессе совместного решения образовательных задач (Анисимова, Шатунова, Сабирова, 2018).

Основой любого образовательного мероприятия, реализованного в логике STEM-образования, может стать конкретная инженерная или исследовательская задача или же набор таких задач, который можно реализовать уже в рамках целостного STEM-проекта.

В ходе своего развития и совершенствования технология STEM обрела еще один компонент «А» – Arts, в результате чего образовалась технология STEAM. Это позволило педагогам решать более широкий диапазон образовательных задач с погружением детей в различные творческие процессы, изучая различные виды искусств и гуманитарные дисциплины.

Результаты исследования

Далее рассмотрим примеры STEM- и STEAM-задач, которые могут быть реализованы с детьми дошкольного возраста.

STEM-задача № 1 «Конструируем навес от дождя для животных» (по мотивам сказки В. Г. Сутеева «Под грибом»). У педагогов дошкольного образования довольно часто возникает вопрос: можно ли выстраивать занятия с детьми по ознакомлению с художественной литературой в логике STEM-образования? Безусловно, можно. Главное, чтобы содержание литературного произведения – сказки, рассказа или, например, басни – можно было использовать в разработке инженерной или исследовательской задачи. Например, познакомив и изучив с детьми сказку В. Г. Сутеева «Под грибом», педагог может предложить детям решить следующую задачу: создать навес от дождя для животных. Для решения этой задачи дети могут использовать любые доступные материалы и оборудование, имеющееся в пространстве дошкольной группы. Рассмотрим вариант решения данной инженерной задачи с использованием общедоступного конструктора – крупного Lego Duplo (Карачарова, Базарная, 2023).

Вначале необходимо обзавестись стандартной платформой для конструирования квадратной формы и подготовить ее к возведению навеса для животных. Процесс подготовки может быть реализован как педагогом, так и детьми. На платформу для конструирования в хаотичном порядке устанавливается несколько кирпичиков крупного конструктора. Установленные кирпичики – это места, где будут располагаться животные на платформе, для которых будет спроектирован и построен навес. На установленные кирпичики необходимо разместить фигурки животных. Можно взять фигурки животных,

соответствующих героям изученной сказки, или воспользоваться любыми имеющимися в группе фигурками животных небольшого размера. Для выполнения задания отлично подойдут небольшие фигурки животных из различных наборов Lego. В центре платформы необходимо установить небольшую дощечку или кусочек плотного картона – это то место, где будет располагаться столбик-основание навеса для животных. Инженерная задача будет заключаться в том, что детям необходимо будет построить навес для животных от дождя с соблюдением следующих условий:

- навес должен иметь одну точку опоры – столбик, который не должен быть просто прикреплен к платформе, а должен стоять именно на установленной в центре дощечке (картонке);

- навес должен закрыть абсолютно всех животных.

Дети отбирают и используют плоские детали конструктора и создают крышу навеса путем наложения этих разных плоских платформ друг на друга и соединения их друг с другом. Важно добиться того, чтобы крыша навеса закрывала абсолютно всех животных и при этом не падала.

Как же в данной задаче реализуется технология STEM? Дети, проектируя и возводя навес, а также достигая устойчивости и равновесия постройки, погружаются в интегрированные процессы инженерного и естественно-научного дела, осваивают элементарные знания в области физики. К тому же очень важно данную задачу реализовывать в командном формате, когда группа детей будет распределена на несколько подгрупп, так как решать такую задачу в одиночку весьма затруднительно. Командный подход – это один из ключевых принципов STEM-образования, способствующий формированию у детей навыков кооперации и коммуникации. Кто-то из ребят строит основание, кто-то придерживает крышу и страхует ее от падения, кто-то непосредственно добавляет или убирает детали с крыши. Важно под разным углом проверить, все ли животные оказались под навесом. Если кто-то не защищен от дождя, значит, крышу нужно сделать больше с той стороны, где находится это не укрытое от дождя животное, и с противоположной стороны, чтобы крыша не завалилась на

бок. Задача непростая, но очень интересная. Дети комплексно погружаются в научно-технические процессы и работают сообща.

STEAM-задача № 2 «Проектируем ширму для теневого спектакля из конструктора». Данная задача реализуется с применением STEAM-технологии. Решая данную задачу, дети обретают возможности развития научно-технических способностей путем проектирования и постройки ширмы для теневого театра. Естественно-научный и инженерно-технический компоненты технологии STEAM реализуются в данной задаче через соблюдение детьми ряда условий:

- конструкция ширмы должна быть устойчивой, крепкой;
- размер проектируемой конструкции должен соответствовать размерам экранного полотна для теневого театра, предложенного педагогом;
- необходимо продумать способ фиксации экранного полотна (лист бумаги или пергамента определенного размера), а также способ фиксации фонарика за экранным полотном в качестве источника света.

Решая с детьми данную STEAM-задачу, педагог должен разобраться вместе с детьми в вопросах образования тени:

- Что такое тень?
- При каких условиях она образуется?
- Можно ли получить две и более теней от одного предмета?

Почему данная задача представлена как STEAM-практика? Потому что после достижения поставленной цели дети смогут применить получившийся продукт своей деятельности (ширму для теневого театра) при реализации творческих процессов, полноценно показывая теневые спектакли.

Заключение

Таким образом, решение STEM- и STEAM-задач с детьми дошкольного возраста – это действенный инструмент развития детского научно-технического творчества, способствующий комплексному решению образовательных задач и предоставляющий возможность овладения детьми актуальными навыками и знаниями для их успешного будущего.

Литература

1. Анисимова Т. И., Шатунова О. В., Сабирова Ф. М. (2018) STEAM-образование как инновационная технология для Индустрии 4.0. *Научный диалог*, 11, 322–332.
2. Малыхина Л. Б. (2019) Развитие научно-технического творчества в системе дополнительного образования детей: учеб.-метод. пособие. СПб.: ЛОИРО.
3. Карачарова Л. Е., Базарная А. А. (2023) Техническое творчество как условие успешной социализации детей дошкольного возраста. *Молодой ученый*, 41(488), 36-38.
4. Куцакова Л. В. (2016) Конструирование из строительного материала. Средняя группа. М.: Мозаика-Синтез.



УДК 37.032

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Сухова Е.И.

*доктор педагогических наук, профессор департамента педагогики
институт педагогики и психологии образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

elenaivanovna.suhova@mail.ru

Сидоренко В.Н.

*кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики
институт педагогики и психологии образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

080507.111v@gmail.com

Янбухтина М.А.

*кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики
институт педагогики и психологии образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

marina1982@inbox.ru

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются современные проблемы организации методической работы в ДОО; определение понятия «методическая работа», структура организации методической работы в дошкольном отделении образовательного комплекса с учетом проблем в практике работы данных отделений; определение цели, задач, принципы, классификации направлений и содержание методической работы, формы

работы с педагогами, комплекс условий эффективности методической работы в ДОО, а также критерии оценки результативности методической работы.

Ключевые слова: методическая работа; направления, содержание, формы методической работы.

*ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL WORK IN PRE-SCHOOL
EDUCATIONAL ORGANIZATION: PROBLEMS AND SOLUTIONS*

Sukhova E.I.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

elenaivanovna.suhova@mail.ru

Sidorenko V.N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of Pedagogy

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

080507.111v@gmail.com

Yanbukhtina M.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of Pedagogy

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

marina1982@inbox.ru

Annotation. *This article discusses modern problems of organizing methodological work in preschool educational institutions; definition of the concept of “methodological work”, the structure of the organization of methodological work in the preschool department of the educational complex, taking into account problems in*

the practice of these departments; the definition of goals, objectives, principles, classifications of directions and content of methodological work, forms of work with teachers, a set of conditions for the effectiveness of methodological work in preschool educational institutions, as well as criteria for assessing the effectiveness of methodological work are considered.

Keywords: *methodological work; directions, content, forms of methodological work.*

Введение

Методическая работа и ее значимость для эффективной организации образовательного процесса в образовательной организации общеизвестна. Именно она способствует повышению и полноценному развитию творческого потенциала педагогов образовательной организации, а также достижению оптимальных результатов, направленных на качество образования, становления и развития детей.

В период упразднения должности методиста (старшего воспитателя) во многих дошкольных отделениях образовательных комплексов слаженная и четко организованная методическая работа стала часто превращаться в плохо регулируемый, спонтанно организуемый процесс, результаты деятельности которого стали сказываться на качестве воспитательно-образовательной работы детских садов в целом.

Так, например, у вновь назначенных руководителей дошкольных отделений образовательных комплексов в связи с увеличением количества детских садов в данных отделениях в их подчинении много вопросов возникает по организации работы, связанной с объемом инструктивно-методических материалов и нормативных актов, оказании консультативной помощи педагогам в их профессиональном росте и т.п.

Постановка проблемы

Часто руководители дошкольных образовательных учреждений/организаций или отделений ориентированы на выполнение заданий,

предлагаемых инструкций, направленных на решение вопросов, связанных, как правило, с образовательным процессом и требованиями школы, а ведь дошкольный уровень образования имеет значительные отличия от других уровней образования – это особый вид деятельности педагогов, реализующих методики обучения, воспитания и развития детей, а также взаимодействия дошкольной организации с семьями или законными представителями воспитанников.

Поэтому для оптимальной организации и усовершенствования методической работы в ДОО важно понимать ее основное назначение, задачи, принципы и функции, которые формируют принципиальные требования к ее осуществлению, что отражено в Стандарте реализации методической работы в образовательной организации, утвержденном Приказом Департамента образования и науки города Москвы от 31 марта 2022 г. № 229, призванном формировать современные модели методического обеспечения деятельности образовательной организации.

Вопросы исследования

Обращаясь к позиции ученых, исследующих понятие «методическая работа», можно отметить ее многоаспектность. Методическая работа рассматривается как целенаправленный, сложно структурированный процесс, тесно связанный с целью, задачами, которые ставят перед собой педагогические коллективы, направленные на создание такой образовательной среды, где мог в полной мере быть реализован потенциал педагогического коллектива ДОО и качество образовательного процесса в нем (Моисеев, Моисеева, 2007).

Для достижения поставленной цели в процессе методической работы выделяются тактические и стратегические задачи.

К задачам методической работы могут быть отнесены следующие:

- помощь педагогам в развитии и совершенствовании их педагогического мастерства;
- стимулирование качества образовательного процесса;
- организация сотрудничества (партнерства) детского сада с семьями

воспитанников;

- установление/расширение связей с окружающим социумом и т.п.

Решение поставленных задач в целом оказывает значительное влияние на качество и эффективность воспитательно-образовательного процесса.

Одним из средств решения задач выступает содержание методической работы в ДОО, которое может включать:

- государственно-нормативные документы об образовании, локальные акты;
- образовательные программы, методические пособия;
- диагностический инструментарий, помогающий исследовать проблемы методической работы дошкольной организации;
- методические рекомендации органов образования по вопросам методической службы;
- информационный материал, рекомендации, нацеленные на исправление имеющихся недостатков;
- анализ конкретного воспитательно-образовательного процесса в ДОО, проблем методической работы и самообразования педагогических работников.

Дошкольные отделения в рамках каждого образовательного комплекса предполагают свою траекторию организации методической работы в зависимости от уровня подготовки педагогов конкретного коллектива, его возможностей и мотивации.

Результаты исследования

Существуют различные классификации направлений организации методической работы в ДОО. Например, направления работы с:

- документооборотом;
- педагогами и потенциалом образовательной организации;
- родителями;
- окружающим социумом.

Другая классификация акцентирует свое внимание на подготовке педагогических кадров: мировоззренческой и методологической; методической,

дидактической, воспитательной, психофизиологической, этической, общекультурной, технической.

Данное направление содержания методической работы может предполагать:

– теоретико-методологические основы дошкольного образования и складывающиеся новые цели, задачи и функции педагогического процесса конкретного ДОО и его места в меняющемся социуме;

– повышение компетенций педагогов в области дошкольной педагогики как науки, изучение и внедрение Федеральной образовательной программы дошкольного образования, разработка и реализация основной образовательной программы или ее разделов в конкретном дошкольном образовательном отделении (Сухова, Семичев, 2021);

– организация воспитательной работы на основе ценностных ориентиров, определенных Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, концепцией и программой организации воспитательной работы для детей дошкольного возраста;

– знание общей, возрастной педагогики и психологии дошкольников, особенностей психологии личности педагога, его профессионального и творческого роста, формирование, развитие корпоративной ответственности и этики педагогического коллектива в образовательной организации, предопределяющей соблюдение кодекса профессиональной чести, правила поведения в общении с коллегами по работе, различными лицами и коллективами;

– способы осуществления процессов цифровизации, формирование цифровой компетентности педагогов, конкурентоспособности образовательной организации средствами интернет-ресурсов в ДОО и др. (Семичев, Сидоренко, 2021).

Обе предложенные классификации не только не противоречат друг другу, но и расширяют возможности отбора направлений в содержании методической работы на основе взаимодополнения и развития каждого из них.

Методическая работа в ДОО на современном этапе сохраняет как традиционные, так и новые формы работы.

Традиционно выделяются такие организационные формы методической работы, как коллективная, групповая и индивидуальная. При этом каждая форма обладает относительной самостоятельностью и в то же время дополняет другие формы, находясь в единстве с реализуемым содержанием, что способствует перспективному развитию образовательного процесса ДОО. Выбор формы методической работы определяется целями, условиями (организационно-педагогическими, социально-психологическими и др.), в которых находится дошкольное отделение образовательного комплекса.

Конечно, в каждом дошкольном отделении образовательного комплекса складываются свои отношения в педагогическом коллективе. Однако не всегда требования, указания, просьбы, предложения, проверки администрации адекватно воспринимаются и оцениваются педагогическими работниками. Поэтому важно так координировать деятельность педагогов в дошкольном отделении, чтобы каждый сотрудник понимал оптимальность нагрузки и общественных поручений, загруженность его по дням недели и в течение учебного года, чтобы организационно-педагогические условия создавались равномерно для каждого педагогического коллектива детских садов.

Особенно хотелось отметить важность подбора и распределения педагогических кадров по профессиональным характеристикам для каждого дошкольного отделения образовательной организации. В этом случае складываются благоприятные социально-психологические условия для эффективной методической работы. К ним можно отнести поощрение самообразования педагогов, их участие в конкурсах, олимпиадах, конференциях, круглых столах разного уровня, в т.ч. международных, всероссийских, окружных и т.п., распространение педагогического опыта и представление его результата на сайте дошкольного отделения образовательного комплекса и т.д.

При организации методической работы желательно учиться предвидеть и предотвращать возможные конфликты в коллективе, обращать внимание на

проблемы каждого сотрудника, уметь организовать методическое сопровождение не только образовательного процесса, но и каждого педагога, поддерживая его инициативы, отмечая и раскрывая положительные начинания, его творческие идеи.

Успех реализации планов методической работы во многом зависит от организации образовательного процесса, его материально-технической оснащенности, а именно: от наличия современного методического материала в методическом кабинете, дидактических пособий, оборудования, электронных средств связи и т.д.

Особое внимание уделяется заботе о здоровье педагогических работников, предотвращению профессионального выгорания, повышению работоспособности, что является важнейшими санитарно-гигиеническими условиями эффективной организации методической работы.

Оптимальный вариант организации методической работы определяется конкретным дошкольным отделением, однако важно, чтобы в его основе были заложены принципы системности, деятельности (активности), конкретности и меры. Это значит, что для достижения максимального результата все планируемые и реализуемые мероприятия должны быть подчинены последовательному выполнению утвержденного плана с возможными вариантами дополнения и их конкретизацией, с учетом мнения педагогов и особенностей конкретного дошкольного отделения, возможно, имеющего отличия от других дошкольных отделений образовательного комплекса.

Для оценки результативности методической работы в ДОО можно определить следующую группу критериев:

- критерий результативности (показатели: результаты качества образования, воспитанности и развития дошкольников за определенный период учебного года);
- критерий затрат времени, в т.ч. повышение квалификации;
- критерий удовлетворенности педагогов профессиональной деятельностью (удовлетворенность результатами своего труда, уровень

творческого самочувствия и т.п.).

Заключение

Таким образом, эффективность организации методической работы зависит от умения руководителя дошкольного отделения определять цель, конкретизировать задачи (тактические и стратегические), проводить анализ результатов диагностики личности педагогов и качества образовательного процесса, формулировать направления содержания, форм и методов методической работы с учетом предложений педагогов по итогам учебного года, соблюдения комплекса условий и возможностей, участвующих в организации методической работы.

Литература

1. Виноградова Н.А. (2009) Методическая работа в ДОУ. Эффективные формы и методы. Методическое пособие. М.: Айрис-пресс.
2. Моисеев А.М., Моисеева О.М. (2007) Стратегическое управление школой. Учебное пособие. М.: Центр педагогического образования.
3. Семичев Д.М., Сидоренко В.Н. (2021) Повышение конкурентоспособности образовательной организации средствами интернет-ресурсов. *Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения*, 1, 69–73.
4. Сухова Е.И., Семичев Д.М. (2021) Способы осуществления процессов цифровизации в современной дошкольной образовательной организации. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*, 16, 4, 132–142.
5. Управление качеством образования (2021). Под ред. М.М. Поташника. М.: Педагогическое общество России.



УДК 372.4

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ

Ходакова Н. П.

доктор педагогических наук, профессор департамента методики обучения

Институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

hodakovan@mgpu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются позиции, отражающие элементы формирования у детей дошкольного возраста представлений о здоровом образе жизни. Представлены средства, оказывающие воздействие на формирование представлений о здоровом образе жизни. В статье также приводятся вопросы, ориентированные на педагогов дошкольного образования по выявлению использования современных технологий в практике работы с детьми дошкольного возраста в дошкольных образовательных организациях.

Ключевые слова: здоровье, дети, дошкольный возраст, средства, технологии, информация.

FORMATION OF IDEAS ABOUT A HEALTHY LIFESTYLE IN PRESCHOOL
CHILDREN BY MEANS OF MODERN TECHNOLOGIES

Khodakova N. P.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Teaching Methods

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

hodakovan@mgpu.ru

***Annotation.** The article examines the positions reflecting the elements of the formation of ideas about a healthy lifestyle in preschool children. The means influencing the formation of ideas about a healthy lifestyle are presented. The article also presents questions aimed at teachers of preschool education on the identification of the use of modern technologies in the practice of working with preschool children in preschool educational organizations.*

***Keywords:** health, children, preschool age, tools, technologies, information.*

Введение

Актуальность рассматриваемой проблемы формирования представлений о здоровом образе жизни у детей средствами современных технологий обусловлена положениями российского законодательства, которые ориентируют педагогов дошкольного образования на развивающее обучение, диктуют необходимость использования современных технологий, различных средств в практике работы дошкольных образовательных организаций, которые являются первым образовательным звеном общественного воспитания детей дошкольного возраста. Именно здесь в соответствии с современными тенденциями развития общества и образования в целом происходит становление личности.

Постановка проблемы

Современная жизнь устанавливает перед абсолютно всеми людьми весьма сложные задачи, которые вытекают из направления общественного развития. Здесь прежде всего речь идет об ускоренном общественном развитии, которое напрямую связано с многочисленными глобальными изменениями: экономическими, социальными, технологическими, климатическими и другими. Все это в комплексе ставит перед человеком в целом и его организмом весьма сложные задачи, связанные с постоянной адаптацией к меняющимся условиям жизни. Исходя из этого, можно заключить, что характерной чертой современности является ее своеобразная прогрессивная нестабильность. Кроме того, к этому надо добавить и многочисленные экологические проблемы,

значительное изменение характера деятельности, что существенно отражается особенно на его биологической сущности.

Вопросы исследования

Решение вопросов понимания проблемы здорового образа жизни, существования и деятельности человека в гармонии с окружающим миром возможно лишь при условии обеспечения непрерывности и комплексности образовательно-воспитательного воздействия на личность.

Дошкольная образовательная организация является первым образовательным звеном общественного воспитания дошкольника, где осуществляется развитие образованной, творческой личности, происходит становление ее психического, духовного, физического и социального здоровья. Общая концепция современного воспитания и образования подразумевает наличие обязательного компонента системы, который заключается в реализации разнообразных задач по формированию, сохранению и укреплению здоровья начиная с дошкольного возраста.

В связи с вышесказанным использование современных технологий подразумевает решение следующих отдельных задач:

- умение учитывать влияние на здоровье времени года, разнообразных погодных условий и особенностей климата;
- соблюдение основных правил этического поведения во время общения со взрослыми, другими детьми, уважение их и проч.

Методы исследования

Здоровье является основной ценностью для любого человека. Именно поэтому особенно актуальной является проблема проведения оздоровительных мероприятий для детей дошкольного возраста, а это значит, что с детства надо обучать не только читать, писать и считать, но и беречь собственное здоровье, что и в состоянии реализовать курс здоровьесбережения.

Активная деятельность всех органов чувств дошкольников – залог успешности образовательного процесса. Полноценная деятельность всех органов чувств позволяет детям чувствовать все вокруг, замечать происходящие

изменения, смотреть и видеть их, слушать и уметь услышать, адекватно воспринимать окружающий мир, осознавать свое место в нем и понимать правила сохранения собственного здоровья.

Статус физического воспитания признан стать необходимым предметом в дошкольной программе, который сфокусирован преимущественно на телосложении, активизации двигательной деятельности, развитии физических качеств и здоровья. Важной задачей для теоретиков и практиков является поиск инновационных путей привлечения дошкольников к физической активности с использованием международного опыта организации физкультурно-спортивной работы, выявление мировых и региональных тенденций с определенными национальными особенностями:

- усиление сотрудничества детских учреждений и местных спортивных организаций;

- рост заинтересованности дошкольников занятиями физического воспитания благодаря введению в учебную программу новых видов двигательной деятельности;

- углубление теоретических знаний по физическому воспитанию;

- создание и введение в действие инициированных правительством различных специальных Национальных программ для молодежи с целью продолжения их спортивного стиля жизни в будущей деятельности;

- рост общественного влияния и социальной роли физического воспитания.

Физическая активность является неотъемлемой частью развития дошкольника. Если рассматривать организм человека как средство самовыражения и коммуникации, то физическое воспитание – процесс осознания анатомии собственного тела, который дает возможность лучше узнать свое тело и управлять им, хорошо себя чувствовать во время выполнения движений.

Двигательные умения, приобретенные дошкольником, обычно определяют его статус среди ровесников. Причиной пристрастного отношения детей к успехам на занятиях физкультурой и спортом является возможность сравнить

свои результаты с достижениями детей старшего возраста. Они могут установить, что в определенных аспектах превышают показатели старших по возрасту или демонстрируют одинаковые с ними результаты. Дети радуются возможности соревноваться со взрослыми по тем видам спорта, которые привлекают внимание многочисленных зрителей и транслируются по телевидению. Идеальным средством физического воспитания считается использование игр. Ведь они влияют на социальное развитие ребенка, а также способствуют достижению эмоционального равновесия.

В современных условиях развития общества и образования в целом возникает необходимость поиска эффективных мер, направленных на оздоровление детей дошкольного возраста.

При этом одной из основных сфер применения подобных технологий и ресурсов в образовании остается воспитательный процесс. Информатизация является одним из основных направлений современной научно-технической революции, именно на ней основан переход от индустриального этапа развития общества к этапу информационному. Это своеобразный процесс перестройки всей жизни общества, основанный на использовании достоверного, полного и соответствующего знания во всех общественно-значимых разновидностях человеческой деятельности.

Раннее внедрение информационно-коммуникационных технологий в процесс воспитания и обучения имеет множество ярко выраженных положительных сторон, оно открывает ребенку целый мир возможностей. Оно активизирует внимание дошкольника, развивают его ассоциативное мышление. Вместе с тем умело подготовленные задания, которые учитывают возможности воспитанников, создают положительную психологическую атмосферу сотрудничества, рождают позитивные эмоции, связанные с чувством достигнутого успеха. Таким образом, современные средства информационно-коммуникационных технологий становятся не только своеобразной любимой игрушкой, другом, собеседником, но и средством познания дошкольником окружающего мира и его собственного развития.

Следует также отметить, что на основе проведения анализа ряда детских компьютерных игр и программ мы пришли к выводу, что в большинстве своем они предназначены для обучения чтению, счету, развития мышления. Но почти отсутствуют на современном рынке детские компьютерные игры, предназначенные для формирования у ребенка осознания того, что с детства нужно беречь свое здоровье. Именно поэтому мы вполне осознаем важность применения мультисенсорного подхода, который позволяет всесторонне развивать дошкольника. Этому способствует доступная и эффективная развивающая среда, созданная при соблюдении определенных принципов. Регулярная смена задач, направленных на различные каналы восприятия, дает возможность зафиксировать и активизировать внимание каждого дошкольника во время этой работы. Привлекая дошкольников к слушанию рассказа о любом предмете, следует «включать» и другие каналы их восприятия. Воспитатель может нарисовать картинки на мультимедийной доске. Зрительный образ, т.е. реальный, «живой» предмет, информацию о нем, ребенок воспринимает и усваивает легче, чем картинку. Поэтому ребенок должен самостоятельно выполнить то же действие.

Лучший помощник в обучении дошкольников – методы, позволяющие «включать» одновременно несколько каналов восприятия, а эффективным с этой стороны является сочетание рассказа с мультимедийными средствами, т.е. активное использование в образовательно-воспитательном процессе информационно-коммуникационных технологий. Приведем примеры использования информационно-коммуникационных технологий в оздоровлении.

1. Просмотры с дошкольниками видеоматериалов о правилах сохранения здоровья.
2. Декламации стихов с помощью мультимедийных сюжетов, созданных миниатюрными игрушками.
3. Компьютерные задания здоровьесберегающих технологий с музыкальным сопровождением.

4. Составление рассказов и воспроизведение на мультимедийной доске, что сопровождается соответствующей аудиозаписью.

5. Создание мультипликационных кадров путем рисования на мультимедийной доске.

Результаты исследования

С целью оптимизации самого процесса здоровьесберегающего воспитания и выявления мотивации у дошкольников нами были разработаны вопросы для педагогов дошкольного образования.

1. Используете ли Вы современные технологии в профессиональной деятельности?

2. Чем Вы объясняете использование технологий в Вашей повседневной практике?

3. Для чего Вы используете технологии в подавляющем большинстве случаев?

4. Преимущество каким технологиям Вы отдаете в профессиональной деятельности?

5. Можете ли Вы подготовить письменные рекомендации для коллег по использованию технологий или выступить на методическом семинаре с аналогичной темой?

6. Может ли в действительности использование технологий разнообразить проведение занятий?

7. Считаете ли Вы, что электронные технические устройства являются органичной составляющей современного быта?

8. Что в Ваших представлениях означает понятие «информационная безопасность» ребенка?

9. Вы предпринимаете меры информационной безопасности ребенка?

Заключение

Заботливое отношение к здоровью детей дошкольного возраста всегда было и остается одним из приоритетов воспитательно-образовательного процесса. В то же время в тени остаются такие важные его направления, как

создание благоприятных условий для обеспечения духовного, психического, социального благополучия личности, использование современных информационно-коммуникационных технологий в практике работы с детьми дошкольного возраста в образовательных организациях. Следует отметить, что все указанные составляющие являются равноценными, одинаково важными для процесса личностного роста. Отмечается, что жизнедеятельность дошкольника определяется весьма высоким темпом, а также и жесткой нормированностью, воздействием значительного количества стрессоров и ориентацией на состоятельность как яркую черту современной жизни, шумность окружения, невозможность дошкольника уединиться.

Литература

1. Семенова Т. А. (2017) Оздоровительные технологии физического воспитания и развития ребенка дошкольного возраста в образовательной организации. М.: ИНФРА-М.
2. Фролова Н. В., Ходакова Н. П. (2022) Информационно-коммуникационные технологии как фактор формирования представлений о здоровом образе жизни у детей дошкольного возраста. Ульяновск: Зебра.
3. Хапаева С. С. (2015) Здоровьесбережение дошкольников в условиях применения интерактивного оборудования. *Современный детский сад*, 6, 46-49.
4. Ходакова Н. П., Нильсон Т. А. (2014) ИКТ в образовательном учреждении. *Дошкольное образование – развивающее и развивающееся*, 1, 84-88.



УДК 373.2

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В ПЕРИОД РАННЕГО
ДЕТСТВА

Шахманова А. Ш.

доктор педагогических наук

профессор департамента педагогики

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

SHakhmanovaASH@mgpu.ru

***Аннотация.** В настоящей статье рассматриваются современные проблемы организации методической работы в ДОО; дано определение понятия «методическая работа», описана структура организации методической работы в дошкольном отделении образовательного комплекса с учетом проблем в практике работы данных отделений; рассматриваются цели, задачи, принципы, классификации направлений и содержание методической работы, формы работы с педагогами, комплекс условий эффективности методической работы в ДОО, а также критерии оценки результативности методической работы.*

***Ключевые слова:** методическая работа; направления, содержание, формы методической работы.*

FEATURES OF CHILDREN'S SOCIALIZATION DURING EARLY
CHILDHOOD

Shakhmanova A. Sh.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy

Institute of Pedagogy and Educational Psychology

Moscow City University

Moscow

ShakhmanovaASH@mgpu.ru

Annotation. *This article discusses modern problems of organizing methodological work in preschool educational institutions; a definition of the concept of “methodological work” is given, the structure of the organization of methodological work in the preschool department of the educational complex is described, taking into account the problems in the practice of these departments; the goals, objectives, principles, classifications of directions and content of methodological work, forms of work with teachers, a set of conditions for the effectiveness of methodological work in preschool educational institutions, as well as criteria for assessing the effectiveness of methodological work are considered.*

Keywords: *methodological work; directions, content, forms of methodological work.*

Введение

Раннее детство – важнейший период становления личности, имеющий колоссальное значение для физического, интеллектуального, психоэмоционального развития. Это период, в рамках которого формируются ключевые личностные новообразования, оказывающие огромное влияние на процесс социализации личности в целом.

Постановка проблемы

Проблема социализации личности – одна из центральных в современной теории и практике образования. В настоящее время в научной литературе категория «социализация» понимается неоднозначно. Среди большого разнообразия теоретических подходов к ее трактовке исследователи выделяют два основных: субъект-объектный и субъект-субъектный.

Представители субъект-объектного подхода (Э. Дюркгейм, Алан Р. Маршалл, Т. Парсонс, Г. Терри Пейдж, Дж. Б. Томас и др.) трактуют социализацию как процесс адаптации личности к обществу, его требованиям и законам. При этом личность рассматривается как пассивная сторона, которая в ходе социализации просто приспосабливается к существующим условиям и социальным реалиям.

Субъект-субъектный подход базируется на более широкой трактовке категории «социализация» и понимании ее как процесса развития и самоизменения человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры (Ф. Знанецкий, С. А. Козлова, Ч. Кули, А. А. Майер, Д. Мид, А. В. Мудрик, У. И. Томас и др.). В данном подходе человек рассматривается не как пассивная сторона, а как активный участник общественной жизни, который не просто усваивает правила и требования общества, но и сам активно влияет на общественную жизнь, изменяя и совершенствуя ее.

В отечественной литературе социализация понимается как:

- развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения и воспроизводства социальных и культурных ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому он принадлежит. Это развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах (А. В. Мудрик);

- процесс становления личности, усвоение индивидом языка, социальных ценностей и опыта (норм, установок, образцов поведения), культуры, присущих данному обществу, социальной общности, группе, воспроизводство и обогащение им социальных связей и социального опыта (Л. В. Мардахаев);

- управляемый процесс жизнеосуществления, связанный с формированием и раскрытием сущностных сил ребенка – интеллектуальных (познавательных), деятельностных (практических) и рефлексивных (творческих) (А. А. Майер).

Стоя на позиции субъект-субъектного подхода к пониманию социализации и исходя из анализа существующих определений, мы считаем, что социализация – это процесс и результат освоения личностью социального мира, присвоения его культурных норм, ценностей и правил, в ходе которого происходит развитие личности, раскрытие ее потенциала и формирование активной творческой позиции по отношению к социуму.

Вопросы исследования

В педагогических исследованиях выделены факторы, влияющие на процесс социализации личности: *мегафакторы* (космос, планета, мир, интернет); *макрофакторы* (страна, этнос, общество); *мезофакторы* (местность и вид поселения, субкультура и др.); *микрофакторы* (семья, группы сверстников и др.).

Каждый из них, несомненно, оказывает влияние на социализацию личности на всех этапах ее взросления. Но очень часто люди, находящиеся под влиянием одних и тех же внешних условий, социализируются по-разному. Возникают вопросы: почему это происходит? Почему одни и те же факторы приводят к разным результатам в социализации разных людей?

Тут дело не только во внешних факторах, но и в самой личности, на которую эти факторы оказывают влияние, т. е. важно то, как они преломляются сквозь призму личности конкретного человека, его индивидуальные особенности. В данном контексте мы считаем, что колоссальное значение в процессе социализации имеет *система внутренних отношений* человека к миру и к себе в этом мире, сквозь призму которых преломляются внешние факторы социализации и которые оказывают решающее влияние на результат социализации личности.

Эти *отношения* начинают складываться очень рано – уже на этапе раннего детства. Под «ранним детством» мы понимаем период от рождения до трех лет, включающий в себя три подпериода: новорожденность (от рождения до двух месяцев), младенчество (первый год жизни) и ранний возраст (период от года до трех лет). Социализация ребенка в раннем детстве происходит в пространстве развития трех видов отношений:

- отношений с окружающими людьми (взрослыми и детьми);
- освоение предметного мира;
- формирование отношения к себе.

Остановимся на них подробнее.

Результаты исследования

Отношения с окружающими людьми

Сфера отношений с окружающими людьми имеет колоссальное значение в процессе социализации на всех этапах развития личности, но особую роль эти отношения играют в период раннего детства (от рождения до трех лет). Являясь ведущим видом деятельности ребенка в младенчестве, общение со взрослым претерпевает существенные трансформации на протяжении раннего детства.

На первом году жизни взрослый для ребенка выступает как человек, удовлетворяющий его базовые физиологические потребности (в тепле, пище, безопасности и др.), и проводник в новый мир человеческих отношений. Ведущим видом деятельности ребенка является эмоциональное общение со взрослыми, в первую очередь с близкими. Именно в процессе этих отношений у ребенка формируются ключевые личностные новообразования. Уже к концу первого – началу второго года жизни роль взрослого в жизни ребенка меняется. Сохраняя роль эмоционального общения, взрослый становится интересен для ребенка как партнер, помощник. Малышу уже недостаточно просто эмоционально общаться со взрослым, он хочет с ним играть. Примерно с полутора лет взрослый начинает выступать для ребенка в роли примера для подражания, который малыш с удовольствием копирует во всех проявлениях. И, наконец, к трем годам взрослый становится для ребенка не просто партнером по общению и примером для подражания, а выступает в роли эксперта. Ребенку становится очень важна оценка взрослого. Построив домик или собрав пирамидку, малыш ждет, что взрослый оценит его творение и, если не получает от взрослого отклика, может даже расплакаться. Таким образом, отношение ребенка к окружающим взрослым в период раннего детства трансформируется от эмоционального общения и удовлетворения базовых физиологических потребностей в пище, тепле, защите (первый год жизни) к партнерству, образцу для подражания и роли эксперта к концу раннего детства.

Значительные трансформации происходят в раннем детстве и в отношениях ребенка со сверстниками. Если на первом году жизни ребенок не замечает сверстника, не реагирует на него, то к концу первого года – началу второго ребенок начинает замечать сверстника, но воспринимает его как

неодушевленный объект. Он может схватить сверстника за волосы, ткнуть пальцем в лицо не потому, что плохой и хочет сделать больно, а потому, что он просто не понимает, что сверстник живой и все чувствует, для него в этот период что сверстник, что неодушевленная кукла – одно и то же. К двум годам сверстник становится все более интересен для ребенка, он уже наблюдает за его реакциями и ждет внимания к себе. Постепенно возникают первые контакты между детьми. Сначала это взаимодействие «рядом», а затем и «вместе» с другим ребенком. К концу периода раннего детства возникает уже такая форма взаимодействия между детьми, как эмоционально-практическая игра.

Важнейшим вектором развития ребенка в раннем детстве является освоение предметного мира. Мир предметов – это материальное воплощение многовековой культуры человечества. Осваивая предметный мир, ребенок приобщается к этой культуре. На первом году жизни ребенок знакомится с предметами, их особенностями, открывая для себя их форму, цвет, тактильные ощущения. Ребенок может много раз выполнять манипуляции с предметами: перекладывать из руки в руку, стучать по столу и т. д. Постепенно ребенку открываются культурные функции предметов (ложка, чтобы есть; расческа, чтобы расчесываться, и т. д.). Манипулятивные действия с предметами постепенно перерастают в орудийные, когда ребенок учится одним предметом воздействовать на другой, т. е. использовать предмет как орудие воздействия на другой объект (стучать, двигать и т. д.). Если на первом году жизни действия ребенка с предметами ориентированы на процесс, малыш может до 40 раз выполнять одну и ту же манипуляцию, то на втором году жизни у ребенка появляется ориентированность на результат. Ему важно не просто манипулировать с кубиками, а «построить заборчик». Он может даже расплакаться, если заборчик не получается. К трем годам в предметной деятельности ребенка появляется замысел. Он не просто строит ворота, он их обыгрывает с помощью проезжающей в них машинки.

Таким образом, освоение ребенком предметного мира в раннем детстве является важнейшим аспектом социализации личности не только потому, что

ребенок осваивает культуру человечества через предметы, несущие в себе культурное воплощение, но и потому, что в процессе выполнения тех или иных действий с предметами у ребенка формируется первое представление о себе: «Я – хороший», если он переживает ситуацию успеха в предметной деятельности и получает поддержку со стороны взрослого; и негативное «Я – плохой», если ребенок в процессе предметной деятельности часто испытывает ситуацию неуспеха и получает критику и осуждение со стороны близкого взрослого.

На основе развития отношений ребенка с окружающими людьми (взрослыми и сверстниками) и освоения им предметного мира постепенно формируется отношение малыша к самому себе. Причем, если к году у ребенка преобладает общая положительная самооценка, то уже на втором и третьем году жизни представление ребенка о себе опосредовано успешностью или неуспешностью овладения предметной деятельностью и развитием общения. В ситуации, когда ребенок не получает достаточной поддержки и похвалы со стороны взрослого, у ребенка к трем годам может возникнуть противоречие между общей положительной и оценочной самооценкой.

В результате развития этих векторов отношений (отношения с окружающими людьми, освоение предметной деятельности, отношение к самому себе) в раннем детстве формируются ключевые личностные новообразования, оказывающие влияние на процесс социализации личности в целом. Важнейшими из них являются базовое доверие к миру, активность, самостоятельность, самосознание. Остановимся на них подробнее.

В первые месяцы жизни в процессе общения со взрослым у ребенка формируется важнейшее личностное новообразование – *базовое доверие к миру*, которое оказывает колоссальное влияние на процесс социализации личности. Именно в процессе тесного общения с матерью, телесного и эмоционального контакта с ней на уровне подсознания у ребенка формируется отношение к миру как к безопасному пространству возможностей, в котором можно активно проявлять себя. В ситуации, когда ребенок лишен такого близкого эмоционального контакта с родным человеком в первые месяцы жизни, у него

не формируется это базовое доверие. Малыш воспринимает мир как враждебное, опасное пространство. Отношение к миру в конечном счете во многом определяет стратегию социализации ребенка в последующем.

Еще одним важнейшим новообразованием, которое оказывает сильное влияние на процесс социализации, является формируемое у ребенка к концу первого года жизни качество – *активность*. Годовалый ребенок стремится все сделать сам, все попробовать, все потрогать. Часто это доставляет много хлопот окружающим взрослым, но очень важно именно в этот момент не блокировать активность как личностное новообразование ребенка. При неправильном поведении взрослых, стремлении все сделать за ребенка, ограничении ребенка в проявлении активности в раннем детстве формируется пассивная позиция к миру, которая негативно сказывается на социализации в последующем.

Позитивное подкрепление активности способствует развитию у ребенка самостоятельности. Уже в раннем детстве при поддержке взрослого ребенок способен проявлять самостоятельность в самых разных аспектах: в общении, выполнении гигиенических процедур, игровой, изобразительной и других видах деятельности.

Важнейшим новообразованием раннего детства является появление у ребенка самосознания – способности выделять себя из окружающего мира и развитие его субъектности.

Таким образом, мы можем заключить, что определяющими факторами социального развития ребенка в раннем детстве являются зарождение и развитие трех видов отношений: отношений с окружающими людьми (сначала взрослыми, а потом и детьми); освоение предметного мира и формирование на основе развития двух предыдущих видов отношений отношения к самому себе.

Ключевыми новообразованиями раннего детства, оказывающими влияние на процесс социализации личности в последующем, являются:

- формирование базового доверия к миру;
- зарождение активности как личностного новообразования;
- формирование первичного образа себя.

Социализация ребенка в период раннего детства практически полностью обусловлена воспитательным влиянием взрослых, особенно близких, в первую очередь родителей. Трудно переоценить значение грамотного педагогического сопровождения ребенка со стороны родителей. Однако реальностью образовательной практики является недостаточный уровень педагогической культуры родителей. Часто родители или недооценивают потенциал раннего детства и считают, что развивать ребенка начнут позже, когда он повзрослеет, теряя таким образом бесценный развивающий потенциал первых трех лет жизни, или начинают судорожно пытаться «интенсифицировать» развитие ребенка без знания закономерностей этого процесса, что, в свою очередь, приводит к противоположным результатам.

Серьезной проблемой, осложняющей процесс социализации ребенка периода раннего детства, является недостаточный уровень подготовки специалистов-педагогов для работы с детьми данной возрастной группы. Во всем мире существует практика, что чем младше ребенок, тем специалист более высокой квалификации работает с ним. К сожалению, мы часто наблюдаем, что в группы к малышам в качестве воспитателей ставятся наименее подготовленные педагоги. Недостаточное внимание подготовке педагогов к работе с детьми раннего возраста уделяется и в процессе их обучения в вузах.

Наряду с этим серьезной проблемой грамотного педагогического сопровождения социализации ребенка на этапе раннего детства является недостаток современных фундаментальных исследований в области раннего детства.

Современная педагогика раннего детства опирается на теоретическую базу, представленную блестящими исследованиями выдающихся ученых: И. А. Сикорского, написавшего первое в российской науке систематическое исследование, посвященное развитию ребенка в первые годы жизни «Воспитание в возрасте первого детства» (1884); Г. Н. Сперанского, стоявшего у истоков создания Центрального научного института охраны материнства и младенчества (1922), преобразованного в 1940-е годы в Институт педиатрии

АМН, и создавшего выдающиеся труды «Азбука матери», «Мать и дитя», в которых он заложил основы консультативной помощи семье в развитии младенца.

Огромный вклад в развитие науки о детстве внесли труды В. М. Бехтерева, Н. М. Щелованова, Н. И. Касаткина, Н. Л. Фигурина, М. П. Денисовой, А. Г. Иванова-Смоленского, Н. И. Красногорского, исследовавших закономерности нервно-психического развития детей раннего возраста; работы Л. И. Чулицкой, посвященные изучению особенностей морфологического развития детей младенческого возраста; исследования сотрудников лаборатории раннего детства НИИ дошкольного воспитания АПН СССР Е. И. Радиной, А. М. Фонарева, С. Л. Новоселовой, Э. Г. Пилюгиной и др.

Золотой фонд научного знания по педагогике раннего детства составляют научные школы Н. М. Щелованова, Н. М. Аксариной, М. И. Лисиной.

Однако все названные исследования были проведены преимущественно в прошлом веке. Стремительно меняющийся мир диктует новые вводные, оказывающие значительное влияние на процесс социализации. Сильно изменились и сами дети, и их родители. К сожалению, в XXI веке количество фундаментальных исследований в области развития детей раннего возраста значительно снизилось, они практически не проводились.

За период с 2000 по 2022 год по проблемам психологии и педагогики развития детей раннего возраста защищены только 42 кандидатские диссертации, подавляющее большинство из которых (17 работ) посвящено вопросам педагогического сопровождения детей с особыми возможностями здоровья; 7 работ рассматривают проблемы подготовки педагогов и родителей к сопровождению развития детей раннего возраста; в 11 работах рассмотрены разные аспекты интеллектуального развития и развития речи детей периода раннего детства; в 4 исследованиях нашли отражение вопросы социально-коммуникативного развития детей; в 2 трудах поднимаются вопросы эмоционально-творческого развития и, наконец, 1 работа посвящена проблеме использования средств этнопедагогики в воспитании детей раннего возраста.

Конечно, это очень мало, особенно учитывая стремительные изменения, происходящие в мире вообще и в мире детства в частности.

Назрела настоятельная необходимость проведения фундаментальных исследований в области психологии и педагогики раннего детства, без которых невозможна реализация научно-обоснованной и соответствующей вызовам времени стратегии социализации. Научного осмысления требуют следующие вопросы:

- Каков он, современный ребенок периода раннего детства?
- Каковы современные родители ребенка раннего возраста?
- Как изменился характер взаимоотношений между детьми и родителями с учетом современных информационно-коммуникативных и технологических реалий?
- Какие формы организаций для детей раннего возраста оптимальны?
- Какими компетенциями должен владеть специалист, работающий с детьми раннего возраста?

Данный перечень может быть продолжен.

Заключение

Таким образом, мы можем заключить, что раннее детство – важнейший период социализации личности, в рамках которого закладываются ключевые новообразования, определяющие социальное развитие на последующих этапах личностного становления. Огромное значение в процессе социализации личности имеет грамотное педагогическое сопровождение развития ребенка, которое, в свою очередь, невозможно без теоретического осмысления актуальных тенденций социального развития ребенка, особенностей его взаимодействия с окружающими людьми и миром в целом.

Литература

1. Козлова С. А., Кожокарь С. В., Шукшина С. Е., Шахманова А. Ш. (2016) Теория и методика ознакомления дошкольников с социальным миром. М.: ИНФРА-М.

2. Козлова С. А., Шахманова А. Ш., Полосухина Е.О., Каченовская Л. А. (2019) Теория и методика воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста. М.: ИНФРА-М.

3. Мудрик А. В. (2013) Социальная педагогика. М.: Академия.

4. Шахманова А. Ш. (2012) Сиротство как социально-историческое явление. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, 6(121), 63–68.

5. Шахманова А. Ш. (2012) Теоретические и научно-методические основы оптимизации социального развития детей дошкольного возраста в условиях детского дома. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. М.