

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

СПЕЦВЫПУСК

VIII Международная
научно-практическая
конференция
Артемовские чтения

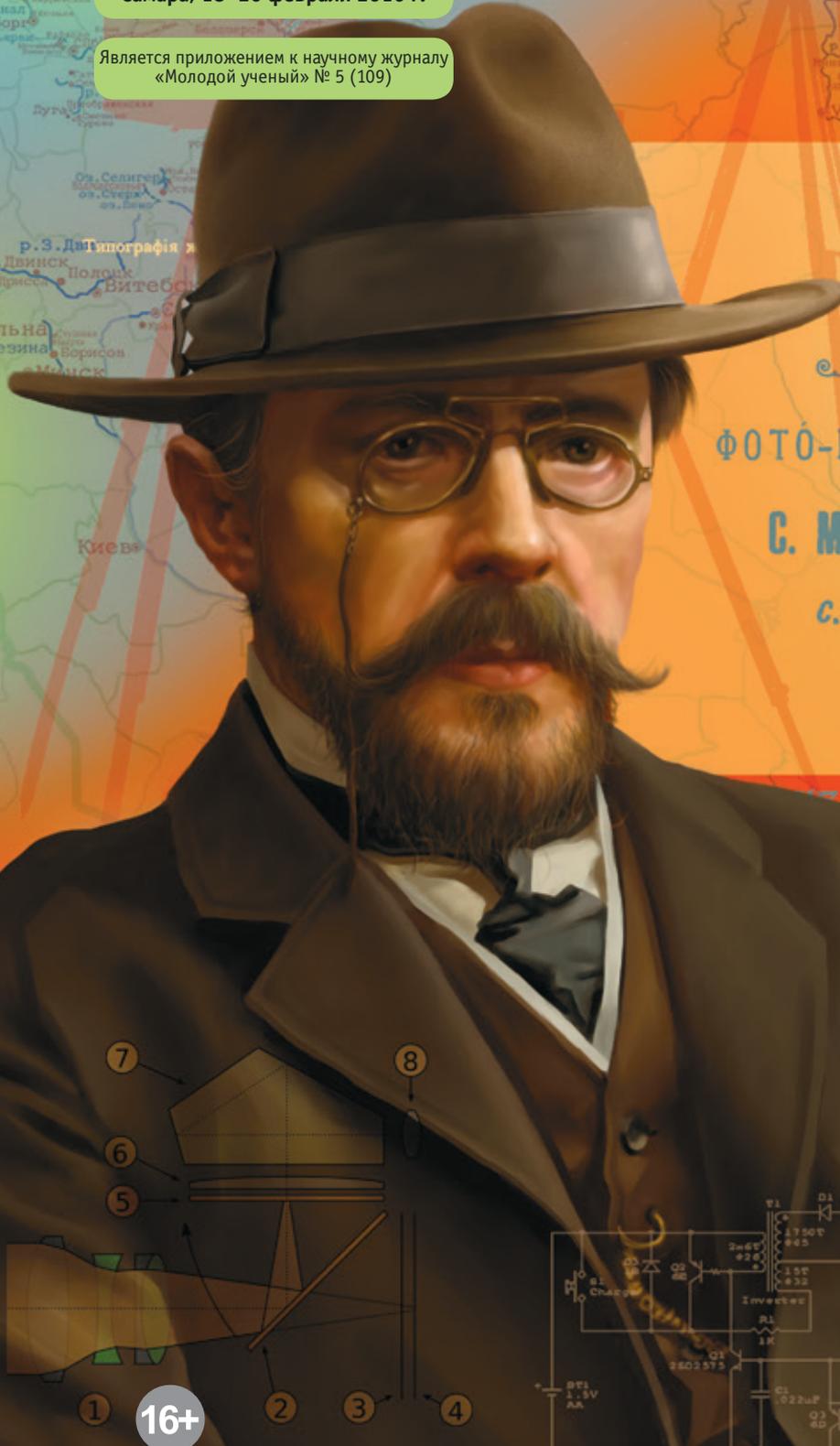
«Организация
продуктивного обучения:
проблемы и решения»

Самара, 18–20 февраля 2016 г.

Является приложением к научному журналу
«Молодой ученый» № 5 (109)

УЧЁНЫЙ

международный научный журнал



художественная
ФОТО-МЕХАНИЧЕСКИЯ МАСТЕРСКИЯ
С. М. ПРОКУДИНЪ-ГОРСКАГО.
С.-Петербургъ, Б. Подъячская, 22.
Телефонъ 1118.

5.6
2016

16+

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Международный научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 5.6 (109.6) / 2016

СПЕЦВЫПУСК

VIII Международная научно-практическая конференция Артемовские чтения
«Организация продуктивного обучения: проблемы и решения». Самара, 18–20 февраля 2016 г.

Редакционная коллегия:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Основной тираж номера 500 экз., фактический тираж спецвыпуска: 50 экз. Дата выхода в свет: 1.04.2016. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)

Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)

Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)

Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)

Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)

Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)

Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)

Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)

Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)

Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)

Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)

Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Узаков Гулом Норбоевич, кандидат технических наук, доцент (Узбекистан)

Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственный редактор спецвыпуска: Шульга Олеся Анатольевна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович

На обложке изображен Сергей Михайлович Прокудин-Горский (1863–1944) — русский фотограф, химик, изобретатель, издатель, педагог и общественный деятель.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

СОДЕРЖАНИЕ

<p>Андерсон С. В. Изучение страхов и тревожности у детей старшего дошкольного возраста..... 2</p> <p>Антонова Л. Н. Практика коррекционно-развивающей деятельности шестилетних детей с нарушениями речевого и психического развития 5</p> <p>Бабкина М. В., Баранова Е. А. Формирование познавательных, регулятивных, коммуникативных универсальных учебных действий на уроках литературного чтения. Создание и использование буктрейлера на уроках литературного чтения.....7</p> <p>Байбикова Р. Х., Власовец Н. А., Кирьякова Ю. В., Чаплыгина В. В. Формирование универсальных учебных действий в предметной области «Русский язык» 9</p> <p>Борзенкова О. А. Дидактические возможности формирования методико-математической компетентности бакалавров образования.....12</p> <p>Бублик А. О взглядах В. О. Сухомлинского на формирование доброжелательных отношений между ученическим и учительским коллективами14</p> <p>Бурова Н. В., Крец И. Б., Соболева И. В. Формирование УУД в предметной области «Окружающий мир»16</p> <p>Бусыгина А. Л., Кочетова Н. Г. Организационные условия профессионально-ориентированной подготовки магистров образования.....19</p> <p>Васьковская Г. А. Дидактические аспекты формирования содержания образования в старшей школе.....22</p>	<p>Вьюнова Н. И., Подымова Л. С., Сергеева Е. Д. Психолого-педагогическая диагностика младшего школьника в современных условиях24</p> <p>Гарифулина Г. М., Минюк Т. В., Талапчук Г. И. Методические приемы для формирования УУД на уроках литературного чтения..... 27</p> <p>Головня Е. В. Использование краеведческого материала на уроках и во внеурочное время29</p> <p>Горлина О. А., Башкирова Е. В. Статистическое исследование демографических показателей Самарской области 31</p> <p>Горлова А. Л. Формирование интеллектуальных компетенций младших школьников при решении олимпиадных задач34</p> <p>Григоренко Г. В., доцент к. м. Здоровьесберегающая компетентность подростков и социально-педагогические условия ее формирования.....36</p> <p>Гринёв В. И. Воспитание патриотизма на уроках истории38</p> <p>Жила К. Психодидактична готовність майбутніх учителів початкової школи до використання дидактичних ситуацій 40</p> <p>Жукова Т. А., M. Schrenk Мультикультурализм и образование: проблемы и перспективы 41</p> <p>Золотухина А. А., Сатвалдыева О. А., Литвинова О. В. Проектная деятельность в воспитании детей дошкольного возраста (предметная область «Художественно-эстетическое развитие»)44</p> <p>Зубова С. П. Организация продуктивной деятельности младших школьников в обучении математике ..46</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Иванова Н. А. Здоровьесберегающие технологии в структуре профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов48	Овчинникова Н. А., Балабанова Т. Н., Саева Ю. А. Формирование познавательных, регулятивных, коммуникативных универсальных учебных действий в предметной области «Математика»75
Иванушкина Н. В., Тимофеева М. Г. Исследование представлений родителей дошкольников о возможностях использования социальных сетей при организации их педагогического просвещения 50	Осадченко И. И. Особенности содержания «психодидактики начальной школы» в контексте подготовки будущих учителей78
Карпова О. В. Тренинг как эффективный подход к улучшению качества работы с детьми с задержкой психического развития по развитию эмоциональной сферы в условиях современного дошкольного образования53	Палащина Ю. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до використання інформаційно — комунікаційних технологій у своїй педагогічній діяльності 81
Квасюк Т. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до наступності формування національно-патріотичної самосвідомості старших дошкільників та молодших школярів55	Пригодская Д. Н., Зубова С. П. Числовое конструирование как вид продуктивной деятельности младших школьников83
Кондратенко А. Сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи 57	Рыбакова О. В. Духовно-нравственное воспитание как фактор гражданского и патриотического развития личности школьника86
Котова Т. А. К вопросу о внедрении в педагогическом вузе системы управления качеством образования ...59	Сизова М. Н. Обобщенный способ рассуждения при решении математической задачи как вариант постановки и решения учебной задачи88
Круглова Н. Ю. Современная модель психолого-педагогического консультирования с использованием компьютерных телекоммуникаций62	Січко І. О. Характеристика змісту спецкурсу «теорія і методика освіти для сталого розвитку в початковій школі» 90
Ли Е. А., Петрова О. В., Полякова Е. А. Формирование метапредметных универсальных учебных действий в начальной школе на уроках эстетического цикла.....63	Смородинова Л. В. Причины вычислительных ошибок младших школьников.....93
Липенская И. А. Условия рефлексивного развития младшего школьника в игровой деятельности66	Соколова О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи у малочисельній школі94
Лысогорова Л. В. Закономерности процесса обучения математике как основа реализации принципа быстрого продвижения обучающихся в развитии68	Тершукова Е. И. Развитие познавательных компетенций через различные виды упражнений на уроках математики в начальной школе96
Мечик И. А., Пудовкина Н. В. Технология продуктивного чтения в профессиональной подготовке бакалавра педагогики 70	Фатерова О. Н. Технология развития коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста посредством создания предметно-развивающей среды99
Некрасова С. М. Учебное исследование художественного текста как условие эффективного обучения73	Федоров Т. Ю., Камаева Е. А. Первые открытия в использовании нефти и ее составляющих 101
	Федорова Т. В. Воображение-основа формирования прогнозирования 104

Ферапонтова О. И., Емашева Е. А. Театрализованная деятельность как средство формирования нравственных представлений детей старшего дошкольного возраста	106	Чичканова Т. А. Продуктивная художественная деятельность детей дошкольного и младшего школьного возраста	112
Фомичева Ю. Ю., Зеленина Н. В. Продуктивное обучение в практике современного детского сада	109	Шурухина А. И., Морозова П. В. Развитие у младших дошкольников представлений о цвете в продуктивной художественной деятельности	115
Хожателева Е. О. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании	111		

МИНОБРНАУКИ РОССИИ

Министерство образования и науки Самарской области
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Самарский государственный социально-педагогический университет».

Факультет начального образования

Научно-исследовательская лаборатория дидактики начального образования кафедры теории и методики начального образования Николаевского национального университета имени В. А. Сухомлинского
МБОУ СОШ № 176 г. о. Самара

VIII Международная научно-практическая конференция Артемовские чтения

«Организация продуктивного обучения: проблемы и решения»

Самара, 18–20 февраля 2016 г.

Председатель организационного комитета:

Зубова Светлана Павловна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры начального образования факультета начального образования
Самарского государственного социально-педагогического университета.

Организационный комитет:

Вьюнова Наталья Ивановна, доктор педагогических наук, профессор Воронежского государственного университета;
Кочетова Наталья Геннадьевна, кандидат физико-математических наук, доцент,
декан факультета начального образования Самарского государственного социально-педагогического университета;
Бусыгина Алла Львовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики
Самарского государственного социально-педагогического университета;
Осадченко Инна — д. п. н., професор кафедри теорії та методики початкової освіти,
завідувач Науково-дослідницької лабораторії дидактики початкової освіти
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;
Девятова Елена Николаевна, директор МБОУ СОШ № 176 г.о. Самара,
руководитель высшей квалификационной категории, Заслуженный учитель Российской Федерации;
Лысогорова Людмила Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой начального образования факультета начального образования
Самарского государственного социально-педагогического университета;
Максимова Наталья Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий НОУ СОШ «Творчество» детский сад «Капелька» г.о. Самара;
Сизова Марина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования
факультета начального образования Самарского государственного социально-педагогического университета;
Чичканова Татьяна Анатольевна, кандидат исторических наук, доцент,
заведующий кафедрой дошкольного образования факультета начального образования
Самарского государственного социально-педагогического университета;
Борзенкова Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования
факультета начального образования Самарского государственного социально-педагогического университета.

Уважаемые коллеги, участники конференции!

В Самаре ежегодно проводится конференция, носящая имя великого ученого, математика, методиста, опередившего время, Алексея Кирилловича Артемова.

Алексей Кириллович родился в 1923 году. В 1948 году окончил Пензенский государственный педагогический институт, а в 1952 — аспирантуру с представлением к защите диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. С этого момента вся жизнь Алексея Кирилловича была посвящена служению науке.

Разрабатывая методическую систему развивающего обучения математике, по сути, предвосхитил требования ФГОС НОО. Идеи деятельностного и компетентностно-ориентированного подходов к обучению младших школьников математике в полной мере реализованы в его методике. В докторской диссертации, защищенной в 1987 году, Алексей Кириллович изложил методологические основы развивающего обучения математике, а его концепция единства содержательного и процессуального стала ведущей в ФГОС НОО. Можно утверждать, что им создана целостная методическая система развивающего обучения математике, показавшая исключительную результативность.

Проведем параллели между научными идеями Алексея Кирилловича и теоретическими положениями, являющимися базой для разработки ФГОС.

Во многих научных статьях Алексей Кириллович разъяснял методологические основы построения своей методики развивающего обучения за три десятилетия до принятия ФГОС. Это говорит о его умении четко определять направления развития науки.

Методика обучения математике, разработанная им, апробирована в течение нескольких десятилетий. Основными положениями методики являются следующие.

Первый принцип означает, что общеинтеллектуальные действия недостаточно просто использовать на уроках. Для того чтобы ученики осознанно выполняли их, необходимо их этому научить. Это означает, что строить обучение нужно так, чтобы ученики были «вынуждены» правильно выполнить то или иное действие

Второй принцип позволяет формировать у учащихся максимально широкие обобщения.

Все сказанное означает, что методика развивающего обучения А.К. Артемова является одним из наиболее успешных способов решения проблемы реализации ФГОС НОО, что убедительно доказано практикой обучения по этой методике.

Созданная А.К. Артемовым в Самаре научная школа и в настоящее время развивается. Педагогический коллектив МОУ школы № 176 совместно с учеными кафедры начального образования факультета начального образования Самарского государственного социально-педагогического университета занимается распространением идей развивающего обучения А.К. Артемова, каждый год проводя в рамках Артемовских чтений научно-методические семинары для учителей области, мастер-классы и олимпиады для младших школьников.

Желаем участникам конференции успешной и плодотворной работы!

С. П. Зубова,
Председатель организационного комитета конференции,
кандидат педагогических наук, доцент,

Изучение страхов и тревожности у детей старшего дошкольного возраста

Андерсон Станислав Владимирович, педагог-психолог
МБДОУ детский сад № 291 (г. Самара)

В ситуации социальной нестабильности на современном ребенка обрушивается множество неблагоприятных факторов, способных не только затормозить развитие потенциальных возможностей личности, но и повернуть процесс ее развития вспять. Поэтому большое внимание проблеме страха уделяется в работах отечественных психологов и психотерапевтов, которые отмечают рост числа детей с разнообразными страхами, повышенной возбудимостью и тревожностью.

Детские страхи в той или иной степени обусловлены возрастными особенностями и имеют временный характер. Однако те детские страхи, которые сохраняются длительное время и тяжело переживаются ребёнком, говорят о нервной ослабленности малыша, неправильном поведении родителей, конфликтных отношениях в семье и в целом являются признаком неблагополучия. Большинство причин, как отмечают психологи, лежат в области семейных отношений, таких как попустительство, непоследовательность в воспитании, отрицательное или слишком требовательное отношение к ребёнку, которое порождает в нём тревогу и затем формирует враждебность к миру.

В последнее время вопросы диагностики и коррекции страхов приобрели, важное значение, ввиду их довольно широкого распространения среди детей. В связи с вышесказанным остро встает необходимость комплексного подхода к решению проблемы коррекции детских страхов, в частности, привлечения семьи. Эта работа может выражаться как в ознакомлении родителей с результатами исследования в доступной форме, так и в направлении родителей на консультацию к специалисту по семейным вопросам [5, с. 23].

А.И. Захаров впервые в отечественной и мировой практике рассмотрел причины возникновения и развития дневных и ночных страхов. Привел статические данные, показывающие влияние различных факторов, в первую очередь семейных взаимоотношений, на формирование этих страхов.

Актуальность этой проблемы определяется еще и тем, что с возрастом у детей меняются мотивы поведения, отношение к окружающему миру, взрослым, сверстникам. И от того, смогут ли родители и педагоги уловить эти перемены, понять изменения, происходящие с ребенком, и в соответствии с этим изменить свои отношения, будет зависеть тот положительный эмоциональный контакт, который является основой нервно-психического здоровья ребенка.

Как предупредить страхи у детей и что предпринять, если они уже есть — это серьезный повод исследования данной проблемы.

Детские страхи представляют собой иерархическую структуру различных по природе и интенсивности страхов, которые определяются особенностями личности ребёнка, индивидуальным опытом, принятыми в данном социуме установками, а также общими для всех людей возрастными и половыми закономерностями. Говоря о детских страхах и их проявлении, необходимо понять, что при этом считать нормой, а что патологией. В отечественной и зарубежной психологии выделено 29 страхов, которые могут испытывать дети от рождения и до достижения 16–18-летнего возраста. Сложным «кризисным» периодом является семилетний возраст. Причем для дошкольников в этом возрасте характерны страхи одиночества, смерти, нападения, а для школьников другие, более взрослые — социальные: опоздать в школу, смерти родителей. О детском неврозе страха также можно говорить, если ребенок называет какие-либо другие страхи, чем те, которые характерны по А.И. Захарову для его возраста и пола. По-настоящему бесстрашного ребенка не существует, но иногда страхи настолько сильно поражают его, что он уже не в состоянии адекватно воспринимать действительность. И тогда возникает патология в проявлении страхов у ребенка [3, с. 38].

Современная психология делит 29 страхов на следующие виды: навязчивые страхи, бредовые страхи, сверхценные страхи.

Навязчивые страхи к ним относятся: гипсофобия (страх высоты), клаустрофобия (боязнь закрытых пространств), агорафобия (боязнь открытых пространств), ситофобия (боязнь принимать пищу) и т.д.

Бредовые страхи — это страхи, причину появления которых найти просто невозможно. Как, например, объяснить, почему ребенок боится ночного горшка, отказывается принимать ту или иную пищу (фрукты, овощи или мясо), боится надеть тапочки или завязать шнурки. Бредовые страхи часто указывают на серьезные отклонения в психике ребенка, могут служить началом развития аутизма. Детей с бредовыми страхами можно встретить в клиниках неврозов и больницах, поскольку это самая тяжелая форма.

Страхи, связанные с некоторыми идеями (как говорят, с «идеями фикс»), называются сверхценными. Первоначально они соответствуют какой-либо жизненной ситуации, а потом становятся настолько значимыми, что ни о чем другом ребенок думать уже не может. К детским сверхценным страхам относятся страхи социальные: боязнь окружающих людей, боязнь отвечать у доски, заикание.

Детские сверхценные страхи считаются по праву самыми распространенными, именно с ними в 90% всех

случаев сталкиваются практикующие психологи. На этих страхах дети часто «застревают», и вытащить их из собственных фантазий бывает подчас очень сложно. Самым распространенным является страх смерти. В чистом виде этот страх проявляется у 6–7-летних дошкольников, а у детей более старшего возраста проявляется не напрямую, а опосредованно, через другие страхи. Ребенок понимает, что смерть вот так вдруг, неожиданно, вряд ли наступит, и боится остаться наедине с угрожающим пространством или обстоятельствами, которые могут ее повлечь. Ведь тогда может случиться нечто неожиданное и ему никто не сможет помочь, а значит, он может умереть. К опосредованному детскому сверхценному страху смерти можно отнести: страх темноты (в которой детское воображение поселяет ужасных ведьм, оборотней и призраков), сказочных персонажей, а также страх потеряться, нападения, воды, огня, боли и резких звуков [5, с. 40].

Для исследования мы использовали ряд психодиагностических методик, в частности методику выявления детских страхов А.И. Захарова и М.А. Панфиловой «Страхи в домиках», проективную методику А.И. Захарова «Мои страхи», а так же опросник оценки уровня тревожности Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко и опросник П. Бейкер и М. Алворд, проективную методику изучения эмоциональных проблем и трудностей взаимоотношений в семье «Рисунок семьи» В.К. Лосевой и Г.Т. Хоментаска, методика диагностики эмоционального состояния «Силуэт человека» Л. Лебедевой.

В исследовании участвовали дошкольники средней и подготовительной групп из муниципального дошкольного образовательного учреждения № 338 г. Самара. Выборка составила 60 человек, из них 40 детей и 20 родителей. Участвовало две группы детей по 20 человек, из которых 10 девочек и 10 мальчиков (как в средней, так и подготовительной группе).

На подготовительном этапе было разработано планирование исследования по срокам, проведён анализ научных, методических, литературных пособий и документов по проблематике детско-родительских отношений.

На основном этапе исследования проведена первичная диагностика, сбор, обработка и анализ полученных данных по методикам.

На заключительном этапе интерпретировались, оформлялись результаты исследования, проводился математический анализ, формулировались выводы.

Методики авторов А.И. Захарова и М. Панфиловой позволили выявить детские страхи в группах дошкольников. Так, присущие страхи, детям средней группы, наиболее выраженные: страх одиночества у девочек в 100% случаев и у мальчиков в 90%; страх смерти родителей у девочек — 100% и у мальчиков в 70%; страх умереть у девочек в 100% и у мальчиков в 30%; страх родителей у девочек в 60% и у мальчиков в 90%; страх снов у девочек в 100% ответов и у мальчиков в 80%; страх войны у девочек в 70% и у мальчиков в 90%; страх темноты в 90% у девочек и 60% у мальчиков; страх перед животными

для девочек в 90%, а для мальчиков 70% ответов; страх снов у девочек в 100% ответов и у мальчиков в 80%; страх войны у девочек и страх чудовищ в 40% характерен для девочек и в 60% для мальчиков.

Менее выражены, такие фобии как, страх высоты в 70% у девочек и 40% у мальчиков; страх глубины у 30% девочек; страх замкнутого пространства выявлен в 30% у девочек и в 40% у мальчиков; страх огня и пожара в 100% отмечали девочки и в 70% мальчики; страх перед врачами у 20% как мальчиков, так и девочек; страх крови у 50% девочек и 30% мальчиков; страх перед укусами и болью разделился таким образом у девочек 50% и 40%, а у мальчиков 30% и 50% соответственно; страх резких звуков у 30% дошкольников средней группы.

Для детей подготовительной группы характерны такие страхи, как: страх перед нападением у девочек в 70% ответов и у мальчиков в 90%; страх умереть испытывают девочки в 100% случаев и мальчики в 50%; страх смерти родителей у большинства 100% девочек и 60% мальчиков; страх перед папой и мамой у 90% детей; страх наказания у 70% девочек и у 100% мальчиков; страх чудовищ у 50% девочек и у 80% мальчиков; страх глубины у 90% девочек и 40% мальчиков; страх перед стихией у 80% девочек и у 60% мальчиков; страх высоты у 90% девочек и у 40% мальчиков; страх пожара у 100% девочек и 60% мальчиков; медицинский страх выражен в большей или меньшей степени у дошкольников (боязнь врачей и боли у 80%–100% девочек и у 50% мальчиков; боязнь укусов у 90% девочек и у 40% мальчиков); страх перед неожиданными звуками у 100% девочек и у 60% мальчиков.

Менее выраженные страхи у детей: страх темноты у 60% девочек и 40% мальчиков; страх увидеть страшные сны у 70% девочек и 40% мальчиков; страх замкнутого пространства в 70% у девочек и у 20% мальчиков; страх войны у 70% девочек и 60% мальчиков; страх огня у 60% всех детей; страх больших улиц в 20% случаях у всех детей.

Метод опроса по Т.М. Титаренко и Г.П. Лаврентьевой дал такие результаты: по средней группе у детей низкий уровень тревожности выявлен у 30% девочек и 20% мальчиков; средний уровень тревожности у 50% девочек и у 80% мальчиков; высокий уровень тревожности только у 2 девочек, что составляет 20%. По подготовительной группе: низкий уровень тревожности у 20% девочек и 40% мальчиков; средний уровень у 50% девочек и мальчиков; высокий уровень тревожности у 30% девочек и 10% мальчиков.

По опроснику М. Алворд и П. Бейкер, в качестве опроса родителей и наблюдения за детьми, мы выявили по критериям беспокойства, рассеянности, напряжения, раздражительности, нарушения сна — детей, испытывающих страх разлуки в средней группе 4 человека — 20%, а в подготовительной группе 2 человека — 10%.

Методика «Мои страхи» позволила отследить те персонажи, которые пугают детей в среднем и старшем дошкольном возрасте. В своих рисунках 9 человек (22,5%)

изобразили змей различной длины и окрасов; медведя изобразили 5 детей (12,5%); дерево нарисовал 1 ребёнок (2,5%); пауков 9 детей (22,5%); изобразили крыс и мышь 10 ребят (25%); лису и кабана 4 ребёнка (10%); тигра 4 детей (10%); скелет нарисован у 7 человек (17,5%); металлическая фигура и роботы у 5 детей (12,5%); монстров изобразили 9 человек (22,5%); призраков и привидения 16 детей (40%); ночь и темноту 23 ребёнка (57,5%).

В частности, если говорить о методике «Рисунок семьи», то наблюдали следующую картину: у некоторых детей в рисунках прослеживается симптомокомплекс тревожности, т.е. тёмные тона, штриховка, прерывистые линии, сильный нажим, стирания, очень крупные глаза, либо глаза зачерченные. Некоторые дети изображали себя очень маленькими на листе бумаги, либо отсутствующими. Дети изображали персонаж или предмет с усиленным нажимом карандаша, либо сильно заштрихованным, либо контур обведённый несколько раз или же очень тоненькой дрожащей линией, как бы не решаясь человека изобразить: в средней группе 2 малыша изображали так членов семьи, а в подготовительной 4 ребёнка.

По методике «Силуэт человека» в контексте цветового выбора по Люшеру, сложилась такая ситуация: дети располагали эмоции и чувства любви-добра в сердце или голове красными, розовыми, оранжевыми цветами; чувства злости-гнева в ступнях, кулаках, губах синим, чёрным, грязно-коричневым цветом. Страх и ужас, испуг, боязнь дети рисовали в ногах — 9 чел. (22,5%); в коленях — 12 чел. (30%); в пятках — 7 чел. (17,5%); в груди — 8 чел. (20%); в голове — 4 чел. (10%) серым, тёмно-серым, грязно-фиолетовым цветом, что может свидетельствовать о наличии определённых страхов у детей. Причём дети из подготовительной группы чаще изображали негативные эмоции — 70%, а положительные в 30%. Когда, как дети средней группы в большинстве нарисовали положительные эмоции — 85% и негативные лишь в 15% случаев.

Литература:

1. Венгер, А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. — М.: Генезис, 2001. — 128 с.
2. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника/Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. — Минск.: Университет, 1997. — 237 с.
3. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей. — СПб.: Речь, 2005. — 320 с.
4. Лебедева, Л. Силуэт человека // Школьный психолог. — 2002. — № 47. — с. 8–9.
5. Леви, В.Л. Приручение страха. — М.: Метафора, 2006. — 192 с.
6. Руководство по использованию восьмицветового теста Люшера/Сост. О. Ф. Дубровская. — М.: «Когито-Центр», 2001. — 63с

Проективные рисуночные методики позволили выявить детей с эмоциональным неблагополучием, испытывающим тревогу, страх, напряжение в средней группе 5 детей и в подготовительной 6 детей.

Анализ исследования позволил составить портрет дошкольника, испытывающего множественные страхи: ребёнок тревожный, пугливый, напряжённый, со сниженной самооценкой, неуверенный в себе, не умеющий налаживать отношения со сверстниками, со сниженным настроением, не достаточно общительный, к окружающим людям проявляет подозрительность и недоверчивость, как правило, он из семьи с неблагополучным эмоциональным фоном. В рисунках ребёнка преобладают чёрные, грязно-фиолетовые, коричневые, серые, тёмно-синие тона, а также прерывистые линии, зачерченные лица и фигуры, испуганные глаза (крупные зачерченные глазницы), отсутствие кистей рук или наоборот очень крупные кисти рук с пальцами (потребность в общении), иногда отсутствие рта на лице в рисунке члена семьи. У такого ребёнка присутствует высокий уровень тревожности, выражен страх разлуки с родителями и личный показатель страхов выше среднегруппового показателя.

При проведении математического анализа с помощью метода К. Пирсона, коэффициент корреляции составил 0,81 оценка значимости 26,2, что указывает на высокую валидность результатов.

Подтверждая данную проблему, что сами родители при желании могут помочь детям своевременно преодолевать страхи еще не перешедшие в неуверенность и неврозы. Наиболее эффективной формой устранения детских страхов следует считать совместную работу педагога-психолога и родителей

Детские страхи заслуживают самого внимательного изучения и как можно более раннего устранения с целью предупреждения появления неврозов как психогенного заболевания формирующейся личности ребенка.

Практика коррекционно-развивающей деятельности шестилетних детей с нарушениями речевого и психического развития

Антонова Людмила Николаевна, учитель-логопед
МАДОУ «Детский сад № 283» (г. о. Самара)

В статье представлена практика организации коррекционно-развивающей деятельности шестилетних детей с нарушениями речевого и психического развития в подготовительной к школе группе детей с общим недоразвитием речи в дошкольном образовательном учреждении по развитию речи и обучению грамоте.

Ключевые слова: практика, коррекционно-развивающая деятельность, шестилетние дети, нарушения речевого и психического развития.

В настоящее время в нашей стране наблюдается тенденция увеличения количества детей, не справляющихся со школьной программой, так как «число детей с недостатками развития и неблагоприятным состоянием здоровья среди новорожденных составляет 85%. По данным Министерства образования Российской Федерации «среди детей, поступающих в первый класс, свыше 60% относятся к категории риска школьной, соматической и психофизической дезадаптации» [1]. Практика показывает, что дети с нарушениями речевого и психического развития попадают в сферу коррекционного воздействия слишком поздно: в подготовительной к школе группе или в начале школьного обучения. Дети этой категории «составляют значительную часть стойко неуспевающих в начальных классах общеобразовательных школ» [2]. По данным Корнева А.Н. «к концу первого класса у детей группы риска в 50% случаев наблюдаются нарушения письменной речи (дисграфии, дислексии)» [1]. Шевченко С.Г., Егорова Т.В., Слепович Е.С., Тригер Р.Д., Рахмакова Г.Н., Корнев А.Н., исследуя нарушения речевой деятельности этих категорий детей, выделяют следующие причины: недостаточная сформированность: звуковой стороны речи, лексического строя речи, грамматического строя и навыков словообразования, связной речи; недостаточная сформированность психических процессов и функций: восприятия, памяти, внимания, мыслительных операций анализа и синтеза, в том числе языкового.

Общее недоразвитие речи (ОНР) — это «различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте» [4]. Контингент детей специальной подготовительной группы с общим недоразвитием речи достаточно неоднородный: дети с ОНР 3 уровня, которые характеризуются наличием «развёрнутой речи с элементами недоразвития во всей речевой системе»; дети с ОНР 2–3 уровня, характеризующиеся пограничным состоянием между 2-м и 3-м уровнем; дети с ОНР 2 уровня с «начатками фразовой речи»; дети с задержкой психического развития (ЗПР).

Под ЗПР понимают «нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста» [3]. Такой неоднородный состав подготовительной группы шестилетних детей с ОНР обуславливает следующие результаты речевого обследования, которое проводится по речевым картам при поступлении детей в группу в начале учебного года: 60% детей группы имеют речевой диагноз «Общее недоразвитие речи 3 уровня»; 30% детей — «Общее недоразвитие речи 2–3 уровня» или «Общее недоразвитие речи 2 уровня»; 10% детей — «Задержку психического развития». Из них около 50% страдают различными формами дизартрии («нарушения речи обусловленные органической недостаточностью иннервации речевого аппарата»), около 15% моторной алалией («недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга») [8].

Существующие методические разработки в области дошкольной коррекционной педагогики предназначены для детей с «неосложнёнными» дефектами, поэтому создание практики для дошкольников с одновременно нарушенным речевым и психическим развитием является особенно актуальным. Практика — (от греч.) — деятельность, опыт. По определению В. Даля практика понимается «как действующий опыт человека, как воспроизводство или закрепление навыков продуктивной работы, как приложение, воплощение или испытание человеческих умений и знаний». Под коррекционно-развивающей деятельностью подразумеваются «специальные мероприятия, направленные на предупреждение, преодоление и компенсацию отклонений в развитии речи, восприятия, памяти, мышления» [6]. Осуществляется эта деятельность в образовательном учреждении учителем-логопедом.

Предлагаемая нами практика организации коррекционно-развивающей деятельности шестилетних детей с нарушениями речевого и психического развития, посещающих специальную подготовительную группу для детей с общим недоразвитием речи дошкольного образовательного учреждения имеет ряд особенностей: лексическую тематику, развитие связной речи детей, обучение грамоте,

профилактику нарушений письменной речи. Последовательность изучения лексических тем определена с учётом «зоны ближайшего развития» и отличается от предлагаемых Шевченко С. Г. [9] для детей с ЗПР и Чиркиной Г. В., Филичевой Т. Б. [7] для детей с ОНР. Изучение лексических тем гармонично вплетено в изучение других: грамматических, фонематических, а также соединяется с развитием психических функций. Разработана таблица учета динамики, развития связной речи «Учимся рассказывать». В таблицу заносятся все изучаемые лексические темы, фамилии, имена детей. При изучении каждой лексической темы проводится работа по развитию связной речи (тот или иной вид составления рассказа). В конце изучения темы опрашивается каждый ребенок, результаты заносятся в графы в виде значков «звёздочка» — отлично справился с заданием, «флажок» — хорошо справился с заданием, «тире» — задание требует доработки.

Важным приемом в реализации практики по развитию связной речи является обучение детей работе с научно-популярной и справочной литературой для детей (различные детские журналы и энциклопедии). Это развивает творческие способности детей, дает возможность дополнительного общения с родителями, вооружает детей одним из методов познания окружающей действительности, который вскоре станет основным.

Обучение грамоте и профилактика нарушений письменной речи детей осуществляется на фоне постоянной логопедической и дефектологической работы, что позволяет осуществлять комплексный подход в развитии ребенка и избежать многих ошибок в обучении этих детей в дальнейшем. Дифференциация схожих по акустико-артикуляторным признакам звуков и схожих по начертанию букв является обязательным элементом работы по предупреждению различных нарушений письменной речи. Формированию навыков языкового анализа и синтеза мы уделяем большое внимание, поскольку значительный удельный вес среди нарушений письменной речи у первоклассников занимает дисграфия и дислексия на основе нарушений языкового анализа и синтеза.

Неотъемлемой частью коррекционно-развивающей деятельности с шестилетними детьми является и развитие высших психических функций, особенно произвольного слухового и зрительного внимания, восприятия, вербальной и зрительной памяти, что недостаточно развито у детей данных категорий, а также развитие мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, исключения, абстракции). Особое внимание в коррекционно-развивающей деятельности с шестилетними детьми с нарушениями речевого и психического развития уделяется разработке приемов по преодолению наиболее типичных трудностей при обучении грамоте. На начальном этапе обучения грамоте при изучении гласных (А, У, И, О) придается большое значение четкой артикуляции этих звуков, для чего в качестве дополнительной опоры используется изображение девочки, артикулирующей тот или иной гласный. (Впервые такой прием логопед встре-

тила в «Букваре» Нечаевой Н. В., Андриановой Т. Н., Остроумовой А. В.) [5]. Овладение четкой артикуляцией гласных облегчает дифференциацию гласных на слух.

Процесс обучения слитному чтению слогов начинается с обучения плавному чтению различных сочетаний гласных (АУ, Уа, Иа, АИО и т. д.). При этом закрепляются простейшие приемы звукового анализа и синтеза. Зрительной опорой для слитного чтения является введенное автором обозначение «дуга со стрелкой под буквами». Стрелка указывает направление чтения и облегчает поставленную перед ребенком задачу. Затем, на более поздних этапах, необходимость в изображении стрелки отпадает, и слог-слияние обозначается только дугой.

Изучение согласных начинается с длительных (М, Н). На них легче перенести навык слитного чтения, поскольку эти согласные наиболее близки к гласным звукам. Предлагаемый порядок изучения звуков и букв обусловлен следующими принципами: онтогенетическим, принципом контрастности и схожести звуков и букв, частотности употребления в речи, артикуляционной сложности. Дети знакомятся с буквами, обозначающие йотированные гласные. Это знакомство осуществляется путем овладения практическим навыком чтения с этими буквами в начале слова, после гласного и после согласного. Изучение звука и буквы «Й» проводится после усвоения букв, обозначающих йотированные звуки, чтобы при письме буквами разрезной азбуки исключить случаи: «йама» вместо слова «яма». Знакомство с буквой «Ь» осуществляется исключительно после овладения детьми чтением слогов с буквами, обозначающими йотированные гласные, что исключает путаницу («Витья» вместо «Витя») и способствует правильному обозначению мягкости согласных.

При обучении чтению слогов, слов со стечением согласных используются следующие обозначения под буквами: «точка» обозначает, что буква читается отдельно, отрывисто, а «дуга» обозначает слог-слияние, который читается слитно, «стрелка на дуге» подсказывает направление чтения. Целостное восприятие читаемого слова является важным условием, способствующим пониманию прочитанного. На практике убедились в том, что разделение слов на слоги черточками затрудняет целостное восприятие слова, а, следовательно, затрудняет понимание прочитанного, и наиболее эффективны предлагаемые выше обозначения.

В силу инертности познавательных процессов и сниженной мотивации произвольной деятельности, шестилетние дети с общим недоразвитием речи и особенно, с задержкой психического развития нуждаются в постоянной организующей, активизирующей поддержке взрослого. Зрительные опоры являются одним из средств оказания такой поддержки. Такая практика применялась в коррекционно-развивающей деятельности по развитию речи и обучению грамоте в специальной подготовительной группе для детей с «общим недоразвитием речи» образовательного учреждения.

Итоговый анализ результатов практики организации коррекционно — развивающей деятельности с шестилетними детьми с нарушениями речевого и психического развития по развитию речи и обучению грамоте показывает, что: 75% выпускников рекомендовано обучение в общеобразовательной школе; 17% выпускников направлены

в речевую группу; 8% дошкольников рекомендовано обучение в коррекционном классе. Эти результаты говорят о том, что предлагаемая практика достаточно эффективна в организации коррекционно-развивающей деятельности шестилетних детей с нарушениями речевого и психического развития по обучению грамоте и развитию речи.

Литература:

1. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей/А. Н. Корнев. — СПб.: МиМ, 1997.
2. Лапшин, В. А. Основы дефектологии: учеб. Пособие для студентов пед. институтов/В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов. — М.: Просвещение, 1991.
3. Лебединская, К. С. Основные проблемы диагностики задержки психического развития детей/К. С. Лебединская. — М.: Педагогика, 1982.
4. Левина, Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей/Р. Е. Левина. — Вып. 2. — М., 1967.
5. Нечаева, Н. В., Андрианова, Т. Н., Остроумова, А. В. Букварь/Н. В. Нечаева, Т. Н. Андрианова, А. В. Остроумова. — Самара, 1993.
6. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: книга для учителя/Е. С. Слепович. — Минск: Нар. Асвета, 1989.
7. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада/Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — М.: Альфа, 1993.
8. Филичева, Т. Б. Основы логопедии/Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелёва, Г. В. Чиркина. — М.: Просвещение, 1989.
9. Шевченко, С. Г. Программа обучения шестилетних детей с ЗПР/С. Г. Шевченко. — М., 1996.

Формирование познавательных, регулятивных, коммуникативных универсальных учебных действий на уроках литературного чтения. Создание и использование буктрейлера на уроках литературного чтения

Бабкина Марина Владимировна
Баранова Елена Александровна
учителя начальных классов МБОУ СОШ № 176

В статье характеризуется технология обучения «буктрейлер», ее возможности для формирования всех групп универсальных учебных действий.

Ключевые слова: буктрейлер, формирование универсальных учебных действий.

Современному обществу нужен человек обучаемый, способный самостоятельно учиться и многократно переучиваться в течение постоянно удлиняющейся жизни, человек, готовый и к самостоятельным действиям, и к принятию решений. Поэтому более востребованными становятся не конкретные знания человека, а его умение учиться.

Поэтому учитель должен спроектировать учебный процесс так, что ученик будет открывать новые знания сам. На решение данной задачи направлено формирование у детей универсальных учебных действий.

В процессе восприятия художественного текста участвуют и разум, и чувства, и воля, что, безусловно, способствует общему и нравственному развитию личности.

В составе основных видов УУД выделяют 4 блока:

1) личностный;

2) регулятивный;

3) познавательный;

4) коммуникативный.

Предмет «Литературное чтение» обеспечивает формирование регулятивных универсальных учебных действий учащихся и при изучении раздела учебника, и при выполнении отдельных заданий.

Регулятивные УУД формируются, когда учитель учит конкретным действиям: планировать, ставить цель, использовать алгоритм решения какой-либо задачи и пр. Они формируются и отрабатываются поэтапно.

В 1 классе ученики осуществляют действие по образцу и заданному правилу, принимают учебную задачу и следуют инструкции учителя, принимают и понимают алгоритм выполнения заданий.

Во **2 классе** ученики принимают алгоритм выполнения учебной задачи, участвуют в обсуждении плана выполнения заданий.

В **3 классе** ученики принимают учебную задачу, отбирают способы ее решения.

В **4 классе** ученики осознают этапы организации учебной работы, принимают и сохраняют учебную задачу, планируют её реализацию и способы выполнения.

Познавательные УУД включают: общеучебные, логические учебные действия, а также постановку и решение проблемы.

Формирование *общеучебных* действий на уроках литературного чтения — это оценка смысла всего текста по его названию; поиск нужных частей текста, нужных строчек, нужных слов; поиск начала урока по условным обозначениям.

Формирование *логических* учебных действий — это сравнение и анализ произведений с целью выделения в них существенных признаков; анализ названий и текстов с целью выявления их жанровой принадлежности; установление причинно-следственных связей.

Формирование умения *постановки и решения проблемы* — это создание на уроке особой проблемной ситуации при помощи серии вопросов.

Формирование Коммуникативных учебных действий:

- планирование учебного сотрудничества;
- постановка вопросов;
- разрешение конфликтов;
- управление поведением партнёра;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации.

В последние годы в школе происходят глобальные изменения, связанные с введением в образовательный процесс новых ФГОС. Педагогам приходится обновлять систему преподавания, используя такие формы работы, которые позволяют развивать у обучающихся метапредметные умения и навыки. Одним из таких видов работы может быть создание видеороликов. Их использование на уроках литературного чтения позволяет организовать работу над формированием всех универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных, коммуникативных).

Каковы же варианты заданий, в результате выполнения, которых создается видеоролик? Это может быть составление видеоряда к стихотворению (картинки и чтение

учеником стихотворных строк); составление видеоряда на темы «Литературный герой на картинах известных художников», «Прототипы литературных персонажей произведения», «Биография писателя»; запись исполнения собственных стихов, частушек, песен, экспромт-постановок басен, сказок, былин. Одним из занимательных для обучающихся вариантов задания является составление буктрейлера — небольшого видеоролика, снятого по книге для пробуждения интереса к прочтению этого произведения.

В основу буктрейлера может быть положено любое произведение: книги — юбиляры, книги определенного жанра (фантастика, приключения, детективы), изучаемые на уроках внеклассного чтения, книги, написанные одним автором и т.д. Пожалуй, самая сложная часть работы — это написание сюжета видеоролика. Для этого надо выделить в книге моменты (интригующие, захватывающие, самые интересные), которые могут быть положены в сюжет.

Подобрать название, соответствующее теме ролика, написать реплики для героев, если вы снимаете видео, или комментарии, которые будут предварять ваши картинки. При составлении буктрейлера надо помнить, чтобы удержать внимание смотрящего, ролик не должен превышать 3 минут. После выполнения творческого задания работы обучающихся оцениваются. В данном случае можно использовать вариант критериального оценивания. Критерии разрабатываются учителем и выдаются ученикам перед началом работы для того, чтобы они могли в процессе создания буктрейлера контролировать себя. В листе самооценки обучающиеся заполняют графы «Индикаторы»: если все делали самостоятельно, не получили никаких замечаний за свою работу, то они получают 2 балла, если не всегда все получалось выполнять качественно — 1 балл, если вообще работа не сделана или не выполнялись отдельные критерии — 0 баллов. Затем считают набранные баллы и выставляют себе оценку за это задание. (Соотношение набранных баллов и оценки учитель обговаривает с учениками заранее.) Простроив работу по вышеописанной системе, можно получить отличный результат. Как показывает рефлексия, проведенная после обсуждения очередных буктрейлеров по книгам, данным для внеклассного чтения, 40% учеников заинтересовались произведением, 20% — пересмотрели свой взгляд на проблематику, а 30% — понравился сам процесс.

Формирование универсальных учебных действий в предметной области «Русский язык»

Байбикова Руфина Халиловна, учитель начальных классов;
Власовец Наталья Александровна, учитель начальных классов;
Кирьякова Юлия Викторовна, учитель начальных классов;
Чаплыгина Вера Викторовна, учитель начальных классов
МБОУ Школа № 176 (г. Самара)

В Концепции развития образования в Российской Федерации сформулированы современные представления о фундаментальном образовании — это такое образование, благодаря которому человек способен самостоятельно работать, учиться и, при необходимости, переучиваться. Следовательно, современной школе необходимо вооружить ученика такими универсальными способами действий, которые помогут ему развиваться и самосовершенствоваться в непрерывно меняющемся обществе. Организация учебного процесса должна быть нацелена на формирование УУД, которые позволят ученику уметь самостоятельно учиться: добывать знания, обобщать их, делать выводы.

Ключевые слова: универсальные учебные действия.

Формирование УУД в начальной школе является целенаправленным процессом, который реализуется через все предметные области и внеурочную деятельность. Каждый учебный предмет в зависимости от предметного содержания и способов организации учебной деятельности учащихся раскрывает определенные возможности для формирования УУД.

Предмет «Русский язык» в начальном обучении занимает ведущее место, поскольку успехи в изучении русского языка во многом определяют результаты обучения учащихся по другим школьным предметам, а также обеспечивают успешность его нахождения в детском коллективе.

Задачами изучения этой предметной области являются:

- умение использовать язык с целью поиска необходимой информации в различных источниках для решения учебных задач;
- умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения;
- умение выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач (диалог, устные монологические высказывания, письменные тексты) с учетом особенностей разных видов речи и ситуаций общения;
- стремление к более точному выражению собственного мнения и позиции; умение задавать вопросы.

В Программе развития УУД выделены четыре блока:

1. Личностные (самостоятельное определение цели и мотива деятельности; эмоции, интерес, позитивное отношение к себе и к окружающему миру)
2. Коммуникативные (умение выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями общения, объяснять свой выбор, работать в парах, в группе, умение вести диалог);
3. Познавательные (общеучебные, логические, умение поставить и решить проблему);

4. Регулятивные (умение планировать свою деятельность, ставить цель, осваивать разные алгоритмы, осуществлять самоконтроль и оценку своих работ);

На уроках русского языка **личностные УУД** развиваются благодаря текстам, данным в учебниках, в презентациях, на заранее подготовленных карточках, при написании сочинений и изложений и т.д. Эти тексты могут быть нравственного, морального, патриотического, этического и другого содержания. Тем самым развиваются и формируются личностные действия, направленные на осознание и принятие жизненных ценностей, которые позволяют найти свое место в жизни, сориентироваться в моральных нормах. Благодаря этим текстам ученики приходят к пониманию необходимости сохранять и защищать свой родной язык как часть русской национальной культуры, а также работать над развитием своей собственной речи. Приступая к выполнению этих упражнений, к анализу данных текстов, дети с помощью учителя дают нравственную оценку содержанию этих упражнений, определяют идею данных текстов.

Формирование **коммуникативных УУД** (ведение диалога; аргументация точки зрения; участие в совместной деятельности; разрешение конфликтов) в курсе «Русский язык» является одной из основных задач курса и обеспечивается как языковым материалом, так и организацией всей работы по овладению языком и речью. Коммуникативные УУД успешно формируются, если правильно организована на уроках работа в паре. Использование данной формы работы позволяет всем ребятам участвовать в деятельности, трудиться, незанятых детей на уроках не остается.

Наиболее целесообразно применять работу в парах на уроках систематизации и обобщения знаний, поскольку ученики уже имеют определенный багаж знаний по пройденным темам или разделу. Однако работу в парах можно

применять и на уроках усвоения новых знаний, на уроках контроля.

Использование парной формы контроля позволяет решить одну важную задачу: учащиеся, контролируя друг друга, постепенно научаются контролировать и себя, становятся более внимательными.

Плюсы использования групповой работы на уроках для формирования коммуникативных УУД:

1. Дети всегда готовы делиться тем, что они хорошо знают.
2. Ребята занимаются конкретным, интересующим их делом, а не повторной работой, результаты которой уже достигнуты.
3. Развивается самостоятельность, повышается работоспособность, вырастает чувство ответственности за проделанную работу.
4. Знания усваиваются лучше.
5. Групповая поддержка вызывает чувство защищенности, и даже самые робкие и тревожные дети преодолевают страх.

Познавательные УУД включают большое количество учебных действий. Основные из них — общеучебные, логические, постановка и решение проблемы. Действия

этого блока многообразны. Проиллюстрируем на языковом материале лишь некоторые из них.

К *общеучебным* универсальным действиям относят *знаково-символические действия*. В курсе русского языка начальной школы можно выделить множество тем, где они используются. К знаково-символическим действиям относятся моделирование (преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта) и преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область. Примерами тем, где формируются эти умения, могут являться составление звуковых моделей слов, работа со схемами предложений или моделями состава слов, их преобразование.

Развитие логических УУД может происходить на разных этапах урока. При этом должна быть создана система вопросов, которая позволит ребенку верно проанализировать языковой материал, вычленить главное, классифицировать, сравнить, провести аналогии.

Для отслеживания развития **регулятивных УУД** предлагаем вашему вниманию памятку с формулировкой типовых заданий, позволяющих формировать то или иное учебное действие данного блока.

Учебные действия	Типовые задания
Целеполагание	Поиск ответа на вопрос «Для чего необходимо знать (уметь)?»
Планирование	«Как это делать?», «Что и как нужно сделать, чтобы получился правильный результат?»
Прогнозирование	«Как думаешь, какой результат может получиться?», «Как думаешь, достаточно знать... для выполнения задания?», «Какие трудности могут возникнуть и почему?»
Контроль и самоконтроль:	Задания типа «Одноклассник сказал... Проверь: прав ли он?», «Такой ли получен результат, как в образце?», «Правильно ли это делается?», «Сможешь доказать?», «Поменяйтесь тетрадями, проверьте друг у друга», «Проверь по словарю...».
Коррекция	«Установи правильный порядок предложений в тексте», «Исправь ошибку»
Оценка	«Оцени свою работу на уроке», «Мне понравилось...», «Я хочу похвалить себя (или одноклассников) за то...», «Мне было интересно», «Мне показалось важным...», «Для меня было открытием...», «Сегодня мне было трудно...»
Саморегуляция	«Ты сможешь прочесть зашифрованное слово (дойти до вершины горы), выполнив ряд заданий», тренинговые упражнения психологического характера (например, установка «Раз, два, три — слушай и смотри! Три, два, раз — мы начнём сейчас!»), дыхательная гимнастика

Формирование всего комплекса УУД происходит за счёт реализации принципа системно-деятельностного подхода к организации образовательного процесса. Так, приобретение знаний о языке и речи, основных языковых и речевых умений направляется коммуникативными, познавательными или учебными мотивами; большая часть разделов и тем курса содержит материал, позволяющий ставить с детьми учебную задачу, обеспечивать её принятие и активные действия по её решению. При этом осуществляются различные умственные операции со средствами языка: анализ, синтез, сравнение, классификация; делаются умозаключения, выводы, обобщения, которые представляются в словесной, схематичной, модельной форме. Все предметные умения формируются на основе

осознания учениками сущности выполняемых действий и последовательности необходимых операций. У учащихся постоянно формируется умение контролировать свои действия — как после их выполнения, так и по ходу (используются различные виды памяток, задания на исправление ошибок, ведётся системная работа по обучению самопроверке написанного и т. д.).

На своих уроках мы стараемся выстраивать учебный процесс так, чтобы ученики могли сами оперировать учебным материалом и при этом у них формировались способности к самообучению, самоорганизации.

На примере урока русского языка в 1 классе на тему «Имена собственные» мы покажем, как могут формироваться УУД всех видов.

Целью данного урока являлось создание условия для формирования понятия «имя собственное», развития умения различать имена собственные и имена нарицательные, писать заглавную букву в именах собственных.

О формировании УУД может идти речь уже на *организационном* этапе урока. В процессе проверки правильности расположения учебников и школьных принадлежностей, высказывания своего мнения у обучающихся формируются такие *регулятивные УУД*, как осуществление контроля, умение прогнозировать; такие *коммуникативные УУД*, как умение слушать и слышать собеседника, достаточно полно и точно выражать свои мысли.

Урок начинаем с психологического настроя, что способствует формированию *личностных УУД*.

На этапе *актуализации знаний и фиксации затруднений в деятельности* создаются условия для формирования у учащихся положительной мотивации, чтобы ученик понял, что он знает и чего не знает, и, самое главное, захотел это узнать.

Учитель: Знаем ли мы все предметы, которые имеют собственные имена? Давайте проверим. Выберите из группы слов имена собственные.

УШАКОВ, ЛЕШИЙ, БОЛОНКА, АЛЬМА, ТЮЛЬПАН, АВСТРАЛИЯ, РАВНИНА, ВЕНЕРА, «ТРИ ТОВАРИЩА».

— Какие слова вызвали сомнение? Почему? Сформулируйте проблему и цель нашего урока.

Дети анализируют объекты с целью выделения признаков и последующей классификации, т.е. речь идёт о развитии *познавательных (логических) УУД*.

Затем происходит формулирование цели урока. Первоклассники это делают при помощи наводящих вопросов учителя.

На этапе *построения проекта выхода из затруднения. Реализации проекта (открытие нового знания)* деятельность учащихся организуется в групповой форме. Учащиеся должны распределить карточки

с именами собственными по тематическим группам (антропонимы, зоонимы, космонимы, топонимы, названия произведений). Выяснение значения данных терминов детьми происходит самостоятельно через знакомство с информацией об этимологии представленных слов. На этом этапе чётко выделяется работа с *познавательными УУД*. Дети учатся работать с информацией, сравнивать, классифицировать объекты. Происходит поиск и выделение необходимой информации с применением метода информационного поиска; подведение под понятие. Работа в группе позволяет детям развивать свои *коммуникативные умения* (инициативное сотрудничество в поиске и выборе информации). По окончании самостоятельной работы происходит проверка результатов работы.

На этапе *первичного закрепления* дети работают с текстом (сочинением самарской школьницы на тему «Моя малая родина»). Анализ данного текста в рамках темы урока переплетается с беседой о любви к родному краю, происходит воспитание патриотизма, а, следовательно, мы имеем дело с *личностными УУД*.

На этапе подведения итогов урока — *рефлексии деятельности* — учащиеся осуществляют самооценку собственной учебной деятельности, соотносят цель и результаты, степень их соответствия.

Учитель:

— Какую цель мы ставили на уроке? Что нового узнали?

— Дайте оценку собственной деятельности, поставьте галочку на «дорожке успеха» (не знаю, знаю, понимаю, могу применить, могу научить другого).

Первостепенная задача учителя в любой предметной области, на наш взгляд, состоит в создании условий для формирования УУД на каждом этапе урока и в определении наиболее эффективных методов и приёмов. Важно понять, какова роль учителя и ученика на каждом этапе урока, продумать систему вопросов и заданий, способствующих формированию УУД.

Дидактические возможности формирования методико-математической компетентности бакалавров образования

Борзенкова Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье особое место уделяется проблеме формирования методико-математической компетентности бакалавров дошкольного и начального образования. Обоснованы некоторые дидактические возможности достижения интегративного уровня методико-математической компетентности бакалавров образования по совмещенным профилям.

Ключевые слова: бакалавр дошкольного и начального образования, методико-математическая компетентность, интегративный уровень методико-математической компетентности.

Современный педагог дошкольной образовательной организации и учитель начальных классов — это прежде всего профессионал, формирующий и совершенствующий свое педагогическое мастерство.

Проблема совершенствования профессиональной подготовки педагога дошкольного и начального образования всегда остается актуальной.

В Федеральном государственном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) четко прописаны основные требования к результатам освоения основной образовательной программы (ООП) (профили «Дошкольное образование» и «Начальное образование») [3].

Цель обучения бакалавров по совмещенным профилям подготовки «Дошкольное образование» и «Начальное образование» — развитие личностных качеств, формирование общекультурных универсальных (общенаучных, социально-личностных, инструментальных) и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВО, необходимых для подготовки выпускника к педагогической и культурно-просветительской деятельности, формирование высоко нравственных качеств личности, способной к творческой деятельности и саморазвитию [3; 4].

Подготовка педагогических кадров (ФГОС ВО) для качественного осуществления процесса обучения и воспитания возможна на основе новейших достижений науки и усиления практической направленности образовательного процесса [4].

Выпускник факультета начального образования должен быть готовым и способным к проектированию единой развивающей среды в дошкольной образовательной организации и начальной школе (в рамках образовательной области «Познание» и с учетом специфики содержания предметной области «Математика и информатика»).

Возникновение новых типов образовательных учреждений, разработка современных технологий обучения и воспитания, профессиональная конкуренция и т.д. обусловили изменение требований общества к качествам личности педагога, его педагогической деятельности. Современной дошкольной образовательной организации и начальной школе нужен педагог, обладающий интегративным уровнем профессиональной компетентности.

Методико-математическая компетентность является интегративной характеристикой личности, включающей комплекс математической, методической, психолого-педагогической и научно-исследовательской компетенций [2]. Представляет собой единство научно-теоретической, научно-практической, научно-исследовательской и психологической готовности применять интегративные знания и умения в организации образовательной деятельности дошкольников и в обучении младших школьников математике [2; 5].

В рамках методики профессора А. К. Артемова основой формирования указанной компетентности является интеграция методико-математических дисциплин математики, методики преподавания математики, а также теории обучения с учетом психологических особенностей усвоения знаний и закономерностей развития детей [1].

Характеристика интегративного уровня методико-математической компетентности педагога дошкольной образовательной организации и начальной школы (источник: О. А. Борзенкова, Т. В. Федорова [2; 5]):

- знание теоретических вопросов о математических, учебных и методических задачах, об их роли и функциях в обучении младших школьников (в организации образовательной деятельности дошкольников);
- знание особенностей умственной деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста и умение учитывать их в образовательном процессе;
- умение формулировать локальные и перспективные учебные задачи, проектировать и конструировать математические и учебные задачи, в том числе и по развитию творческого воображения детей, по формированию логических операций мышления, по формированию умения оперировать образом в соответствии с условием задачи и по формированию умения строить обобщенные ассоциации;
- умение вводить детей в ситуацию учебной задачи, творчески отбирать учебный материал;
- умение ставить и решать методические задачи, направленные на решение математических и учебных задач;
- умение соблюдать основные линии преемственности между дошкольным и начальным математическим образованием;

- умение составлять системы вопросов, комплексы заданий, фрагменты уроков (организованной образовательной деятельности дошкольников), программу действий в точном соответствии с психологическими закономерностями процесса усвоения знаний, дидактическими и методическими принципами, возрастными особенностями детей 3–10 лет;
- умение разрабатывать свои варианты последовательности изучения программного содержания и обосновывать их с точки зрения психологических закономерностей процесса усвоения знаний, ориентируясь на взаимосвязь математических понятий и способов действий;
- умение создавать программы, соответствующие частные методики и т.д., то есть владение интегрированной методикой обучения детей
- умение определять, какие общие умения будут формироваться у дошкольников и младших школьников в процессе развития логического, образного мышления и воображения при изучении математического содержания;
- умение выбирать способ управления организованной образовательной деятельностью дошкольников и учебной деятельностью младших школьников в соответствии с целью;

- умение выбирать технологию организации образовательной деятельности детей дошкольного возраста и технологию обучения младших школьников, согласованную с закономерностями процесса развития логического, образного мышления и воображения, усвоения математических знаний и умений;
 - умение прогнозировать результат деятельности детей и собственной педагогической деятельности;
 - способность разрабатывать технологии обучения младших школьников (организации образовательной деятельности дошкольников), наполнять их новым математическим содержанием и т.д.;
 - владение современными средствами ИКТ;
 - умение проводить психолого-педагогические исследования процесса обучения младших школьников и организации образовательной деятельности дошкольников и др.
- Эффективным средством формирования методико-математической компетентности педагогов по совмещенным профилям «Дошкольное образование» и «Начальное образование» является разработка и внедрение в процесс обучения бакалавров специальных заданий [5].
- Рассмотрим примеры таких заданий.

1) Установите верное соответствие приемов умственной деятельности их характеристикам, запишите ответы в таблицу

1. Анализ	А) соединение различных элементов (признаков, свойств) в единое целое
2. Сравнение	Б) логический прием умственных действий, требующий выявления сходства и (или) различия между признаками объекта (предмета, явления, группы предметов).
3. Обобщение	В) разделение множества на группы по какому-либо признаку
4. Аналогия	Г) рассуждение, где из сходства двух предметов в каких-то признаках, и на основании того, что первый предмет имеет дополнительный признак, делается вывод, что и второй предмет обладает таким же признаком
5. Синтез	Д) один из основных механизмов процесса мышления, заключающийся в выявлении свойств объекта, или объекта из группы, или группы объектов по определенному признаку.
6. Классификация	Е) оформление в словесной (вербальной) форме результатов процесса сравнения, выделение и фиксация общего признака двух или более объектов.

1	2	3	4	5	6

2) Охарактеризуйте методы организации познавательной деятельности дошкольников и методы обучения младших школьников, способствующие: приобщению детей к творческой работе; привитию интереса к творчеству, поиску; развитию навыков созидания, самореализации. Приведите примеры заданий математического содержания.

Ответ оформите в виде таблицы

Возраст детей	Метод, его краткая характеристика	Пример задания математического содержания по реализации метода
Старший дошкольник	1. 2. 3.	
Младший школьник	1. 2. 3.	

3) Разработайте творческие задания для дошкольников и младших школьников по развитию состава творческих способностей в математическом образовании (по три задания на каждый состав творческих способностей). Ответ оформите в виде таблицы.

Состав творческих способностей	Творческие задания	
	Старший дошкольник	Младший школьник
	1. 2. 3.	1. 2. 3.
	1. 2. 3.	1. 2. 3.
	1. 2. 3.	1. 2. 3.

Очевидно, указанные задания носят интегративный характер, являются методико-математическими, содержат качественные и количественные преобразования взаимодействующих элементов, отличаются педагогической целесообразностью и относительной самостоятельностью.

Внедрение заданий подобного вида в процесс обучения бакалавров — будущих педагогов дошкольной образовательной организации и начальной школы — способствует совершенствованию их методико-математической компетентности.

Литература:

1. Артемов, А. К. Развивающее обучение математике в начальных классах. — Самара: Изд-во СамГПУ, 1995.
2. Борзенкова, О. А. Формирование методико-математической компетентности будущего учителя начальных классов: Дис...канд. пед. наук. — Самара, 2007.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М.: Просвещение, 2010.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки Педагогическое образование (Квалификация (степень) «Бакалавр») Электронный ресурс, режим доступа isobg.usru.ru/doki/article/241/Стандарт_педобразования_бакалавриат.
5. Федорова, Т. В., Борзенкова О. А., Мезенцева О. Ю. Особенности профессиональной подготовки бакалавров к математическому образованию детей 6–7 лет. // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: Материалы восьмой международной научно-практической конференции. — Самара: ПГСГА, 2013. — 296 с. — с. 52–55.

О взглядах В. О. Сухомлинского на формирование доброжелательных отношений между ученическим и учительским коллективами

Бублик Анна, викладач кафедри початкового навчання
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Україна

Доклад посвящен взглядам выдающегося педагога В. А. Сухомлинского, который в своей работе с детьми значительное внимание уделял отношениям учителя с учениками. Он подчеркивал необходимость доброжелательного отношения учителя к ученикам, поскольку именно поведение учителя является наглядным примером для детей в отношении к себе и окружающему миру.

Ключевые слова: В. А. Сухомлинский, доброжелательные отношения, терпимость, эмпатия, гуманизм.

Постановка проблеми. Василь Олександрович Сухомлинський був переконаний у тому, що вчитель, який бачить в учнях добро, вміє з ними товаришувати, пере-

живає з ними радості і горе, тобто постійно розвиває в собі відчуття емпатії, здатний сформулювати «багатогранні емоційні стосунки з дітьми» [3, с. 40], іншими словами, ство-

рити дружний колектив, де учитель, маючи авторитет наставника і друга, розширює простір соціальних інтересів зростаючої людини та формує громадську спрямованість особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що в своїх працях видатний педагог і гуманіст повсякчас наголошує на тому, що формування доброзичливих взаємин між учительським та учнівським колективом в першу чергу сприяє вихованню людської гідності, тобто вмінню відчувати іншу особистість. Уміння розуміти інтереси людини, узгоджувати свої вчинки з її гідністю і є проявами справжньої людяності, яку необхідно розвивати в вихованцях.

Мета. Ми вважаємо за необхідне розглянути погляди видатного педагога, В.О. Сухомлинського, який пропагував принципи гуманізму в спілкуванні з учнями та був переконаний у тому, що доброзичливість в стосунках між учнями та вчителями поглиблює інтерес учнів до навчання.

Виклад основного матеріалу. В.О. Сухомлинський вважав, що одним із найважливіших показників гуманного ставлення до дітей є доброзичливість. В його працях червоною ниткою проходить думка, про те, що якщо дитина росте в умовах «довіря, допомоги, справедливого ставлення, вимогливості і такту» [1, с. 18], то вона, виростає з почуттям гідності та поважного ставлення до оточуючих. «Доброзичливість, розумна доброта, глибока повага — ось, що має бути головним тонутом взаємин педагога і дітей» [1, с. 19]. Великий педагог акцентує увагу на тому, що в умовах авторитарної педагогіки неможливо виховувати загальнолюдські та національні цінності.

Оскільки В.О. Сухомлинський в своїй роботі приділяв значну увагу проблемі морального виховання, він постійно підкреслював важливість наявності таких норм поведінки в спілкуванні учителя з учнем як сердечність, співпереживання, людяність, доброзичливість [2, с. 206]. Він розцінював виховання людяності як один із найголовніших пріоритетів, за тим що розвинути загальнолюдські цінності особистості можливо лише за умови створення позитивних емоційних стосунків з учнями. Серед засобів формування доброзичливих стосунків між учительським та учнівським колективом В.О. Сухомлинський виокремлював

спілкування, адже в процесі комунікації учитель має змогу забезпечити належний рівень позитивно-емоціонального розвитку учнів.

Емоційний компонент, що включає ставлення до іншого як до найвищої цінності, проявляється в доброті, увазі, турботі, допомогі, милосерді, переживанні за власні дії і вчинки, у створенні спільної «атмосфери» прийняття та готовності відгукнутися на контакт. Зміст емоційного компонента доброзичливого ставлення учня до вчителя складають відкритість і емоційна чуйність в спілкуванні з учителем.

В.О. Сухомлинський аналізує формування емпатійного ставлення учителя до учня і підкреслює значущість виховання добром, недоторканості гідності учнів, що в свою чергу проектує вихованців на можливість мати власну думку та особисте ставлення до оточуючих явищ [2, с. 321].

В основу навчально-виховного процесу В.О. Сухомлинський ставив принципи гуманізму, на яких повинно будуватись ставлення учителя до учня як до особистості, як може всебічно розвинути лише за умови людяного, доброзичливого ставлення до неї. В своїх працях великий педагог зауважив: «Добрі почуття повинні входити своїм коріннями в дитинство, а доброта, лагідність, доброзичливість народжуються в праці, турботах, хвилюваннях про красу навколишнього світу. Добрі почуття, емоційна культура — це серцевина людяності. Якщо добрі почуття не виховані в дитині, їх ніколи не виховаєш, тому що це суто людське утверджується в душі одночасно з пізнанням перших і найважливіших істин» [4, с. 60-61].

Висновки і перспективи дослідження. Розглянувши погляди видатного педагога В.О. Сухомлинського, ми можемо зробити висновки про його впевненість в тому, що доброзичливі стосунки учителя з учнями можна формувати за умови, якщо любити своїх учнів. Василь Олександрович писав «Любов до дитини — це плоть і кров вихователя як сили, яка здатна впливати на духовний світ іншої людини» [4, с. 309]. Проявлення вчителем любові до дітей надихає і стимулює їх до позитивного ставлення до навколишнього світу, розвиває в учнях позитивні емоції, створює умови для формування ціннісних потреб у дітей [5].

Список використаних джерел:

1. В.О. Сухомлинський в роздумах сучасних педагогів: монографія/упоряд.: О.В. Сухомлинська, О.Я. Савченко; авт. кол.: О.В. Сухомлинська, О.Я. Савченко, В.С. Курило, І.Д. Бех та ін.. — Луганськ: Видавництво ДД «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012, — 504 с.
2. Грицай Ю.О. В.О. Сухомлинський: діалог із сучасністю. Збірник статей. — Миколаїв: Вид-во «Іліон», 2009. — 180 с.
3. Кузьменко В.В. Василь Сухомлинський: життєвий шлях та педагогічні погляди/В.В. Кузьменко, Н.В. Слюсаренко, Г.М. Кондратенко, О.В. Рідкоус. — Херсон: КВНЗ, Херсонська академія неперервної освіти, 2013, — 112 с.
4. Пастельняк А.І. В.О. Сухомлинський: діалог із сучасністю. Кіровоград: Центрально-Українське видавництво. — 2003, — 178 с.
5. Сухомлинський В.О. народження громадянина/В.О. Сухомлинський // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т./редкол.: О.Г. Дзевєрін (голова) та ін.. — К.: Рад. Шк., 1976 — Т. 3. — 1977. — с. 582
6. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М., Просвещение, 1973. — 206 с.

Формирование УУД в предметной области «Окружающий мир»

Бурова Наталья Викторовна, учитель начальных классов
Крец Ирина Борисовна, учитель начальных классов;
Соболева Ирина Владимировна, учитель начальных классов
МБОУ СОШ № 176 г. Самара

В статье характеризуются возможности предметной области «Окружающий мир» для формирования универсальных учебных действий младших школьников, приводится пример урока, направленного на формирование таких действий.

Ключевые слова. Универсальные учебные действия.

Приоритетной целью современного российского образования становится не репродуктивная передача знаний, умений и навыков от учителя к ученику, а формирование и развитие способностей ученика самостоятельно очерчивать учебную проблему, формулировать алгоритм ее решения, контролировать процесс и оценивать полученный результат — научить учиться. «Умение учиться» — есть процесс, в котором учащийся сам должен стать «архитектором и строителем» образовательного процесса. Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию системы универсальных учебных действий (УУД).

УУД — это совокупность способов действий обучающегося, которая обеспечивает его способность к самостоятельному усвоению новых знаний, включая и организацию самого процесса усвоения.

Система универсальных учебных действий прописана во ФГОС второго поколения для начальной школы. Учитель начальной школы, реализующий этот стандарт, должен не только научить читать, писать, считать, но и сформировать универсальные учебные действия.

Формирование УУД является целенаправленным, системным процессом, который реализуется через все предметные области и внеурочную деятельность. Каждый учебный предмет в зависимости от предметного содержания и способов организации учебной деятельности учащихся раскрывает определенные возможности для формирования УУД.

УУД можно сгруппировать в четыре основных блока: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные.

Значение курса «Окружающий мир» состоит в том, что в ходе его изучения школьники овладевают практико-ориентированными знаниями для развития их экологической и культурологической грамотности и соответствующих ей компетенций: умения использовать разные методы познания, способность оценивать свое место в окружающем мире и современном обществе, участвовать в его познании, созидании и преобразовании. Особая значимость курса «Окружающий мир» в формировании у школьника целостной картины окружающей его природной и социальной среды и его места в этой среде как личности.

Как правильно спроектировать урок, который формировал бы у учащихся не только предметные результаты, но и универсальные учебные действия?

Лев Николаевич Толстой утверждал, что «чем легче учителю учить, тем труднее ученикам учиться. Чем труднее учителю, тем легче ученику. Чем больше будет учитель сам учиться, обдумывать каждый урок и соизмерять с силами ученика, чем больше будет следить за ходом мысли ученика, чем больше вызывать на вопросы и ответы, тем легче будет учиться ученик».

Три постулата заложены в основание нашего урока.

Урок есть открытие истины, поиск истины и осмысление истины в совместной деятельности детей и учителя;

Мы расскажем, как формируем УУД на примере фрагментов урока окружающего мира для 3 класса УМК «Перспектива».

Тема «Самое главное вещество на Земле»

Цель: формирование образовательных компетенций учащихся 3 класса в предметной области окружающий мир по теме «Вода».

Данный урок — урок «открытия» новых учебных знаний включает в себя следующие этапы:

Организационный этап. Мотивация к учебной деятельности посредством создания эмоциональной обстановки.

— *Давайте улыбнёмся друг другу. Пусть урок принесет нам всем радость общения, а помощниками вам будут внимание, находчивость, смекалка.*

Данный этап урока включает проверку готовности детей к уроку, настрой на учебную деятельность, мотивирование к учебной деятельности.

— *Поэт Сеф писал: «Кто ничего не замечает, тот ничего не изучает, кто ничего не изучает, тот вечно хнычет и скучает». А мы сегодня не будем скучать и продолжим изучать богатства окружающего нас мира.*

Актуализация знаний и постановка проблемы.

Актуализация знаний — этап восстановления в памяти обучающихся тех знаний и умений, которыми они уже владеют и которые будут им необходимы для изучения, «открытия» новой темы.

Ребёнок будет усваивать какой-либо материал в форме учебной деятельности, когда он будет знать, для чего это

ему надо, т. е. появится мотивация. Ведь мыслить человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-либо понять. Значит, на каждом уроке нам необходимо создавать условия для формирования у учащихся положительной мотивации, чтобы ученик понял, чего он не знает, и, самое главное, захотел это узнать.

Таким образом, идет формирование регулятивных УУД: самоопределение к деятельности, нацеливание на успешную деятельность.

Формирование личностных УУД: учебно-познавательный

интерес к новому материалу и способам решения новой частной задачи.

Коммуникативные действия обеспечивают возможности сотрудничества: умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли, оказывать поддержку друг другу и эффективно сотрудничать как с учителем, так и со сверстниками.

Есть одно богатство, без которого вообще нельзя обойтись. Что же это за самое главное вещество на земле?

На этом этапе используем загадку, подходящую по теме:

Я и льдинка голубая, я и капля дождевая,

Я снежинка вырезная, я по травке разлита,

Догадайся, кто же я? (ВОДА)

А как вы догадались, что это вода?

Сформулируйте тему нашего урока.

Верно, сегодня мы будем говорить о воде.

Первое из природных богатств, с которыми человек встречается в своей жизни, — это вода. *Что вы ждете от сегодняшнего урока? А важна ли эта тема, может ли она пригодиться в жизни? В каких ситуациях?*

Для мотивации на постановку цели своей деятельности и интерес к теме, применяем приём «Кластер».

Что вы знаете о воде? Где в природе мы встречаемся с водой?

Работа идет по группам, дети выступают. Затем на интерактивной доске появляется «виноградная гроздь».

При организации работы в парах и группах каждый ученик мыслит, не просто сидит на уроке, предлагает своё мнение, пусть оно и неверное, в группах рождаются споры, обсуждаются разные варианты решения, идёт взаимообучение детей в процессе учебной дискуссии, учебного диалога.

А потом ученики сами поставили для себя цель урока. (*Узнать, почему воду называют одним из главных богатств на Земле.*) Постановка проблемного вопроса, организация проблемной ситуации.

Регулятивные действия обеспечивают возможность управления познавательной и учебной деятельностью посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции своих действий, оценки успешности усвоения. Научить детей целеполаганию, формулированию темы

урока возможно через введение в урок проблемного диалога, необходимо создавать проблемную ситуацию для определения учащимися границ знания — незнания. Через создание проблемной ситуации и ведение проблемного диалога учащиеся сформулируют тему и цель урока. Задача учителя состоит в том, чтобы научить ребёнка правильно планировать свою работу на уроке, научиться составлять алгоритм работы на уроке, каков будет результат, чего он хочет.

Выявления места и причины затруднения.

На данном этапе мы формируем у детей познавательные УУД: умение структурировать знания; постановка и формулирование проблемы; умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание, контроль и оценка процесса, результатов деятельности.

Если ученики не смогли ответить на вопрос, то фиксируется затруднение. Вполне возможно, что кто — то из детей может дать ответ.

Казалось бы, что о воде мы с вами всё знаем. Но оказывается много удивительного и чудесного хранит в себе вода. С этими свойствами, явлениями и фактами мы с вами сегодня и познакомимся.

Что нужно делать, если чего — то не знаешь, а хочешь узнать? (Спросить того, кто знает; можно подумать самому, а можно найти ответ в учебнике, в энциклопедиях, книгах.)

Построение проекта выхода из затруднения (цель и тема, способ, план, средство). На данном этапе учащиеся в коммуникативной форме обдумывают проект будущих учебных действий: ставят цель (целью всегда является устранение возникшего затруднения), согласовывают тему урока, выбирают способ, строят план достижения цели и определяют средства — алгоритмы, модели и т.д. Этим процессом руководит учитель: на первых порах с помощью подводящего диалога, затем — побуждающего, а затем и с помощью исследовательских методов.

Озвучивание проблемы может подвести детей к теме урока и задачам, которые могут быть на данном уроке решены. Решение проблемы приводит к «открытию» новых знаний, которое является результатом активной деятельности детей

Каким путем сегодня на уроке вам будет интереснее пойти: самим найти ответ на вопрос или услышать готовый ответ учителя? Учитель подводит детей к решению самим найти ответ на поставленный вопрос, поработать самостоятельно.

Еще не все тайны воды раскрыты.

Чтоб нам о воде всё — всё разузнать,

Немало учебников нужно читать.

А также различных журналов и книг,

Чтоб все её тайны открылись нам в миг. (С. Олегова)

Реализация построенного проекта.

На данном этапе осуществляется реализация построенного проекта. Полученное универсальное учебное действие фиксируется в языке вербально и знаково в форме эталона. Далее построенный способ действий использу-

ется для решения исходной задачи, вызвавшей затруднение, уточняется общий характер нового знания и фиксируется преодоление возникшего ранее затруднения. В завершение, организуется рефлексия выполненной работы, и намечаются следующие шаги, направленные на усвоение нового УУД.

Проектируя любой урок, направленный на формирование у учащихся универсальных учебных действий, необходимо максимально использовать возможности главного средства обучения — учебника. Учебник в школе был и пока остаётся основным источником знаний.

Работа с текстом учебника. Используем приём «Инсерт» из технологии РКМЧП. Дети читают текст и делают специальные пометки на полях. Технология РКМЧП — универсальная, «надпредметная», она формирует навыки работы с информацией в процессе чтения и письма. Данная технология направлена на то, чтобы заинтересовать ученика, т.е. пробудить в нем самостоятельную исследовательскую, творческую активность.

Здесь происходит формирование *познавательных* УУД: понимать цель чтения и осмысление прочитанного, извлекать необходимую информацию из прочитанного текста, самостоятельно осуществлять поиск и выделять необходимую информацию, осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме, структурировать знания.

Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи.

На данном этапе учащиеся решают типовые задания на новый способ действий с проговариванием алгоритма вслух.

Работу с текстом мотивирует интересный приём «Сундук мудрости». Группы внимательно читают текст. Каждый в группе пишет записку, в которой задаёт вопрос по тексту. Заворачивает записку и кладёт её в сундук (коробочка). Затем повторно все читают текст. Вопросы перемешиваются. Каждый берёт из сундука по одной записке и отвечает на вопрос. Помогать может только своя группа.

Так формируются:

— *личностные УУД*: способность к самооценке на основе критерия успешности учебной деятельности;

— *познавательные УУД*: строить сообщения в устной форме;

воспринимать основной смысл познавательных текстов, выделять существенную информацию; устанавливать причинно-следственные связи;

— *коммуникативные УУД*: учитывать разные мнения, договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности; формулировать собственное мнение и позицию.

Активная деятельность, направленная на применение нового знания.

Для пробного усвоения знаний дети включаются в активную деятельность. Современные учебники и тетради на печатной основе предлагают ряд заданий, направ-

ленных на решение данной задачи. Во многих из них определен круг обязательных заданий, которые могут выполняться совместно, в ходе фронтальной работы, и ряд заданий различного уровня трудности, которые дети могут выполнять по выбору в зависимости от своих возможностей. Кроме работы с учебником и тетрадями, учащиеся могут быть задействованы в выполнении творческих созидательных заданий (рисование, лепка и подобное).

При проведении данного этапа используется индивидуальная форма работы: учащиеся самостоятельно выполняют задания нового типа и осуществляют их самопроверку, пошагово сравнивая с эталоном.

Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону (практическая работа, опыты)

На этапе выполнения практической работы «Исследование свойств воды» можно формировать различные группы УУД.

Например, исследуя форму, цвет, запах, вкус воды, ученики узнают, что она не имеет формы, текуча, прозрачная, бесцветная, не имеет запаха и вкуса, при нагревании расширяется, а при охлаждении сжимается, при кипячении испаряется, является растворителем для некоторых веществ, наличие соли в воде повышает её плотность.

Таким образом, на данном этапе мы формируем у детей:

— *познавательные УУД*: способность и умение производить простые логические действия (анализ, сравнение), извлекать необходимую информацию из увиденного, осознанно и самостоятельно строить речевое высказывание, выдвигать предположения и обосновывать их, самостоятельно находить способы решения проблем.

— *регулятивные УУД*: выполнять учебное задание в соответствии с планом, осуществлять взаимный контроль и оказывать необходимую помощь, выполнять взаимопроверку и корректировку, самооценку и самооценку учебного задания, контролировать выполнение работы, осознавать уровень и качество усвоенного.

— *коммуникативные УУД*: умение слышать, слушать и понимать партнера,

планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли, оказывать поддержку друг другу, эффективно сотрудничать как с учителем, так и со сверстниками.

Включение в систему знаний и повторение. Первичное закрепление.

На данном этапе уточняются существенные особенности новых знаний и действий, их роль и место в системе изученных учебных действий.

Рефлексия учебной деятельности.

Способность к рефлексии — важнейшее качество, определяющее социальную роль ребёнка как ученика, школьника, направленность на саморазвитие. Эмоциональная направленность этапа состоит в организации для каждого ученика ситуации успеха, мотивирующей его к включению в дальнейшее освоение знаний.

Младшему школьнику должны быть созданы условия для развития рефлексии — способности осознавать и оценивать свои мысли и действия как бы со стороны, соотносить результат деятельности с поставленной целью, определять своё знание и незнание.

Этап рефлексии на уроке при правильной его организации способствует формированию умения анализировать деятельность на уроке (свою, одноклассника, класса). На этом этапе используем приём «синквейн».

В переводе с французского слово «синквейн» означает стихотворение, состоящее из пяти строк, которое пишется по определенным правилам. Составление синквейна требует от ученика в кратких выражениях резюмировать учебный материал, информацию, что позволяет рефлексировать по какому-либо поводу. Это форма свободного творчества, но по определенным правилам. Если вы легко можете составить синквейн, то будьте уверены, что тема усвоена хорошо. Кроме того, в синквейне содержится ваше эмоциональное восприятие материала. Впо-

следствии можно повторить данную тему, вспомнив свой синквейн.

Например:

Вода

Привычная, необычная, чистая, родниковая

Питает, течет, работает

Существует в трех состояниях

Вечный путешественник

Без воды не будет жизни

Сокровище

Таким образом, формирование и развитие УУД возможно на каждом этапе урока. Для этого нужно использовать целостную методическую систему обучения, основой которой являются учебные задания.

По мере формирования УУД, меняется роль ученика. Из пассивного созерцающего ребёнка он превращается в самостоятельную, критически мыслящую личность, приобретает умение учиться, что обязательно отразится на качестве знаний.

Организационные условия профессионально-ориентированной подготовки магистров образования

Бусыгина Алла Львовна, доктор педагогических наук, профессор;

Кочетова Наталья Геннадьевна, кандидат физико-математических наук, доцент

Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье актуализируется потребность в установлении взаимосвязи между результатами подготовки магистров образования, заложенными в требованиях стандарта высшего образования, и требованиями профессионального стандарта педагога; рассматривается ряд организационных условий, выполнение которых способствует профессиональному становлению и самоопределению будущих педагогов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, направление Педагогическое образование (уровень магистратуры), организационные условия обучения магистров, профессиональное становление, сетевое взаимодействие вуз-школы.

Рассматривая продуктивное обучение будущих педагогов, очевидно, следует придерживаться общепризнанной характеристики этого вида обучения как личностно-ориентированной деятельности, направленной на получения определенного интеллектуального продукта с перспективой рефлексии полученного результата в профессиональной деятельности.

Для современной профессиональной педагогической школы результатом обучения является сформированность набора компетенций, сформулированных в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование [1]. Следовательно, продуктивность обучения студентов как достижения результата, зависит с одной стороны от уровня их подготовки предусмотренного требованиями основной образовательной программы, с другой стороны от уровня соответствия этих

требований реальным запросам образовательных организаций, квалификационным характеристикам, профессиональному стандарту педагога [2], т.е. требованиям к профессии педагога. Более того, в обществе отсутствует четкое представление о том, на какую должность может претендовать магистр образования.

Участие факультета начального образования Самарского государственного социально-педагогического университета в программе модернизации педагогического образования в качестве соисполнителя проекта Московского педагогического государственного университета позволило выделить ряд организационных условий, выполнение которых способствует установлению тесной взаимосвязи между процессом обучения и будущей профессиональной деятельностью магистра направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование.

Рассмотрим эти условия и их использование.

1. Модуляция основной образовательной программы. Учебный план программы педагогической магистратуры построен по модульному принципу. Модуль рассматривается как практико-теоретическая единица, целостный, самодостаточный конструкт, позволяющий сконцентрироваться на формировании группы образовательных результатов — матрицы, содержащей набор формируемых компетенций стандарта высшего образования и трудовых функций и действий педагога.

2. Реализация компетентностного и деятельностного подходов, что предполагает ориентацию программы на интегрированный образовательный результат, который формируется и проявляется в деятельности обучающихся [3]. Такое представление заложено в разработанной модели профессионально-ориентированной подготовки магистра образования, в основе которой — сочетание теоретических занятий с практическим пребыванием студента в школе. Этот принцип обеспечивает постоянное сопровождение учебного процесса практическими материалами, обогащает знания будущих магистров, усиливает их контекстную составляющую.

3. Обеспечение возможности социально-профессионального самоопределения. Выполнение этого условия, предполагает субъектное отношение студента к его учебной деятельности в магистратуре, когда все учебное содержание, предъявляемое студенту, методы и формы образования он рассматривает с позиций своей будущей профессиональной деятельности. Реализация данного условия возможна через исследовательско-рефлексивную организацию теоретического и практического обучения и обуславливает особенность методов и форм учебной работы магистров в условиях стажировочной площадки [4]. Она связана с теми позиционными ролями, которые он исполняет в процессе практики — это непосредственная педагогическая деятельность магистра в качестве учителя, и процесс его профессионального роста как обучающегося.

4. Организация сетевого взаимодействия университет — школа. Это условие необходимо следует из предыдущих, поскольку только сетевое взаимодействие может в полной мере обеспечить как реализацию компетентностного и деятельностного подходов к подготовке учителя, так и предоставить возможность студенту для рефлексивного исследования себя в профессиональном мире. Оно

— обеспечивает постоянное сопровождение студента профессионалом высокого уровня, помогает освоить трудовые функции и трудовые действия учителя на основе консультативной помощи, рефлексии, поддержки;

— демонстрирует образец отношения к педагогической работе, к детям;

— способствует повышению ресурсных возможностей обучающихся;

— реализует возможности индивидуализации образования.

Творческое взаимодействие в системе ВУЗ — школа (стажировочная площадка) означает не только полу-

чение доступа ко всем ее возможностям и ресурсам, но и внесение в нее собственного вклада. Педагоги школы получают мотив к развитию за счет включения в новые проекты и новые контексты взаимодействия; включаются в постоянный мониторинг, позволяющий оценить свои позиции. Для вуза появляется возможность усилить практическую составляющую профессиональной подготовки педагога. Студенты обучаются в условиях максимально приближенных к профессиональной деятельности. Модель сетевого взаимодействия предполагает

- проведение части семинаров и лабораторных занятий на территории образовательной организации;
- выполнение практико-ориентированных заданий по дисциплинам курируется супервизором;
- проведение научно-методических и научно-практических семинаров;
- разработка и апробация методических тем.

Отметим, что организация сетевого взаимодействия, его возможная структура, система отношений участников взаимодействия — супервизоров и университетских кураторов, определение их функционала, требования к стажировочной площадке и пр., подробно прописаны в разработанном нами положении о супервизии.

Факультет начального образования Самарского государственного социально-педагогического университета имеет опыт организации сетевого взаимодействия при реализации программы педагогической магистратуры «Технология организации преемственности в работе детского сада и начальной школы». Но это лишь первые шаги, которые требуют серьезного продолжения, как в плане организации, так и разработки юридического основания для участников взаимодействия.

5. Организация и кадрово-технологическое обеспечение практики. Особого внимания заслуживает магистерские практики, которые имеют свои специфические цели, организацию и содержание. Они предполагают построение собственного формата профессиональной деятельности. Можно выделить два вида практики: встроенная и концентрированная (традиционная).

Новой для нас формой проведения практики явилась практика, встроенная в дисциплины теоретического модуля основной образовательной программы, которая имеет рассосредоточенный характер. Содержание такой практики напрямую связано с изучаемыми дисциплинами, в ходе неё формируются и закрепляются базовые компетенции, кроме того выполняются профессиональные функции и действия педагога. Всё это свидетельствует о профессиональной ориентации обучения студентов. Так, например, результаты работы магистранта по прохождению практики «Технологии обучения и воспитания в начальной школе» описаны в следующих форматах: «магистрант приобретает опыт деятельности», «магистрант получает представление», «магистрант осваивает практические умения».

Для обеспечения проведения такого рода практик в положении о супервизии прописаны функциональные роли участников (преподавателей вуза, супервизоров, обучающихся) на каждом этапе.

6. Использование инструментария и процедур формирующего оценивания образовательных результатов обучающихся. Оценочные средства должны быть адекватны методологии основной образовательной программы, отраженной в предыдущих условиях. Мы выделили следующие виды оценивания: формирующее, накопительное, критериальное, прогностическое, уровневое оценивание. Их использование предполагает расширение субъектных функций студентов в оценивании своих образовательных результатов, привлечение студентов к выбору тем, заданий и разработке системы критериев и показателей их выполнения; расширение круга участников оценивания образовательных результатов обучающихся за счет супервизоров, студентов-коллег, родителей школьников и др., изменение процедур промежуточных и итоговых аттестаций.

Оценочные средства были разработаны преподавателями в соответствии с целями проекта, а именно, проверкой выполнения требований стандарта высшего образования и профессионального стандарта педагога.

Например, Ситуация кейса: Вы являетесь наставником молодого учителя начальных классов. Заместитель директора раскритиковал урок по предмету «Окружающий мир», проведенный молодым учителем, мотивируя тем, что задания урока не были направлены на формирование универсальных учебных действий (УУД). Согласны ли Вы с мнением завуча? Конспект урока прилагается.

Задания кейса

1. Перечислите технологии формирования УУД в начальной школе.

2. Проанализируйте фрагмент конспекта урока. Какие задания или вопросы, на Ваш взгляд, направлены на формирование разных групп УУД?

3. Предложите способы преобразования заданий урока для целенаправленного формирования УУД по данному предмету.

Выполнение задания кейса демонстрирует

— готовность магистранта выполнить — Общепедагогическую функцию. Обучение (3.1.1) и трудового действия — Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению [2];

— сформированность компетенции методической деятельности — готовность к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-11) [1].

Продуктивность реализации выделенных условий проверена экспериментально на примере формирования у обучающихся выборочных профессиональных компетенций и трудовых функций. Подготовка магистров образования осуществлялась через организацию сетевого взаимодействия с образовательными учреждениями г. о. Самара, включающего проведение учебных практик, встроенных в дисциплины модулей, разработку и выполнение практико-ориентированных заданий и форм формирующего оценивания образовательных результатов. Независимое компьютерное тестирование магистрантов, проходившее в on-lain режиме, подтвердило результативность проделанной работы.

Эксперимент инициировал более глубокое осмысление содержания магистерской программы и форм ее реализации. Вместе с тем, еще многое предстоит сделать.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры) <http://cdnimg.rg.ru/pril/107/89/46/35263.pdf>.
2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (<http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/geografiya/normativnye-dokumenty/professionalnyj-standart-pedagog-pedagogicheskaya-deyatelnost-v-sfere-doshkolnogo-nachalnogo-obshchego-osnovnog.html>).
3. Еремичева, О. Ю., Ильина Л. А., Кочетова Т. Н. Компетентный подход как базис для конструирования содержания образовательных программ укрупненной группы направлений подготовки и специальностей 38.00.00 «Экономика и управление» в техническом вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. — 2015. — № 2 (26). — с. 50–60.
4. Стельмах, Я. Г. Активизация исследовательской деятельности студентов при изучении математики вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. — 2014. — № 1 (21). — с. 166–173.

Дидактические аспекты формирования содержания образования в старшей школе

Васьковская Галина Алексеевна, доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, зав. отделом дидактики
Институт педагогики НАПН Украины

В статье очерчены особенности формирования содержания образования в старшей школе. Сосредоточено внимание на фундаментализации содержания образования, что является важным условием гуманизации учебно-воспитательного процесса в старшей школе в целом. Автор сосредотачивает внимание на необходимости уменьшения нагрузки на учащихся за счет фундаментализации знаний. В статье даются рекомендации по взаимосвязи инвариантной и вариативной составляющих содержания образования в старшей школе.

Ключевые слова: фундаментализация образования, гуманизация учебно-воспитательного процесса, интеграция элементов содержания образования.

Основными детерминантами формирования содержания среднего образования являются потребности общества и личности, ориентация образования на перспективы развития науки, техники, производства, сферы услуг. Разработка содержания среднего образования осуществляется согласно основным тенденциям ее развития — личностной и компетентностной ориентации, направленности на максимальное развитие личности, приоритета общечеловеческих ценностей, патриотического воспитания, открытости, доступности, практической значимости знаний и умений.

Стремление привлечь учащихся к надлежащему уровню культуры и науки вызывает противоречия, связанные со стремлением оберегать здоровье ребенка, его интеллект от перегрузки. На это неоднократно обращали внимание разработчики содержания образования, ученые В. Краевский, А. Савченко, А. Хуторской и др. Школьный энциклопедизм, избыточность информативного материала в содержании образования, как отмечает А. Савченко, заставляет перегружать детскую память за счет того, чтобы формировать умения и практические навыки. Принцип энциклопедизма себя не оправдал. Опрос выпускников экспериментальных площадок свидетельствуют, что значительная часть полученных учениками знаний остается нереализованной.

По нашему мнению, в основе формирования содержания образования должна находиться фундаментализация знаний, объединяющих, интегрирующих личность и общество, а также знаний, делающих личность свободной. Учитывая то, что современный мир (как среда обитания и как внутренне содержание человека) катастрофически требует экологизации (экология среды обитания, экология души, экология мысли и т. п.), мы обратили внимание на позицию С. Клепко, который отмечает, что «интеграция элементов содержания образования на принципах «экологической» категоризации — основа фундаментализации образовательных систем [4, с. 13]». В тоже время исследовательница А. Степанюк считает, что указанные подходы больше касаются принципа генерализации, ибо охватывают более широкий круг проблем, чем предусматривает фундаментализация знаний [5]. Но, во всяком случае, как замечает в своих исследованиях

С. Гончаренко, следует раскрывать способы обобщения и систематизации знаний учащихся на уровне фундаментальных научных понятий, законов, теорий, методологических принципов естествознания (материальное единство мира, формы существования материи, взаимосвязь как атрибут материи, всеобщая связь тел как источник всех видов движения), учитывая принципы сохранения и т. д. [3].

При формировании содержания образования в старшей школе должны соблюдаться принципы гуманизации процесса обучения. С одной стороны, ученики могут быть освобождены от перегрузок учебной информацией, получая широкие возможности для творческого саморазвития, а с другой, им жизненно необходимо быть уверенными в своем будущем, что, как показали наши исследования, пока не имеет должного места.

На основе фундаментализации содержания образования предусматривается изучение важнейших базовых гуманитарных и естественных знаний, усвоение межпредметных (и межнаучных) связей, что и будет обеспечивать формирование целостной картины мира, знаний его фундаментальных законов. Но содержание образования должно отображать не только совокупность знаний о мире. Оно должно вооружать школьников научными и практическими методами анализа явлений, самостоятельного мышления и приобретения теоретических и прикладных знаний. Таким образом, модернизация содержания образования в старшей школе представляется как насущная проблема, ибо имеющая место погоня за усвоением значительного объема информации приводит к тому, что учащиеся не успевают эмоционально пережить содержание знаний, являющихся достижением собственной культуры. Из-за значительного объема научных знаний им не удается осознать судьбы людей, занимающихся проблемами человечества. Это отчуждает знания от личности ученика, в тоже время тормозит гуманизацию образования. Фундаментализация содержания общего образования обуславливает его интенсификацию, поскольку ученики освобождаются от перегрузок лишней учебной информацией и получают возможность для творческого саморазвития, самопознания и самоидентификации [2, с. 12].

Для общего среднего образования, нацеленного на усвоение значительного объема знаний, формирования умений и навыков, характерны информационные перегрузки, вызываемые быстрыми социокультурными и техногенными изменениями (указанные перегрузки являются следствием интенсивного развития общего среднего образования). Увеличение учебной нагрузки наряду с другими факторами негативно сказывается на здоровье учащихся. Уменьшение количества учебных часов по некоторым предметам при сохранении объема учебного материала привело к увеличению домашних заданий и, соответственно, — переутомления учащихся.

Мы опросили учителей общеобразовательных учебных заведений Украины, что мешает повышению эффективности обучения. Из особого мнения учителей-респондентов:

- ученики получают слишком много информации, которая им не нужна ни в последующей жизни, ни в будущей профессии;
- из-за огромного объема материала и низкого качества его в некоторых учебниках, из-за низкой мотивации учеников учиться имеет место бессистемность в их знаниях;
- некоторые темы определенных учебников не соответствуют возрасту детей, изложены сложной научным языком, не способствуют главному — духовному росту, что позволяет ребенку быть честным, порядочным, образованным человеком;
- среднее образование оторвано от высшего, а высшее — от жизненных реалий;
- ученики не готовы к самостоятельной жизни в обществе, у них нет никакой специальности, прибавьте к этому осознание того, что образование, полученное в школе, не дает возможности трудоустроиться;
- ученики перегружены, а нестабильность образовательных стандартов влияет на качество преподавания предметов учителями и, соответственно, на уровень усвоения знаний учащимися;
- образованию не хватает гармонии с внутренним миром ребенка, духовности, отсутствует стойкая стратегия в воспитании у учеников моральных качеств, нет чувства патриотизма, и большинство молодежи стремится жить и работать в странах, где обеспечивается право на образование, работу, жизнь.

Перегруженность учебных планов общеобразовательных учебных заведений не позволяет учителям варьировать содержанием, учитывать индивидуальные особенности учащихся. Изменения, произошедшие в структуре школы, повлияют на режим образовательной деятельности учащихся (должны быть созданы условия для снижения ежедневного учебной нагрузки путем рационального использования резервов времени, сокращения учебного материала, а также использования технологий, направленных на сохранение здоровья учащихся и развитие их познавательных интересов). Лавинообразный рост научной информации требует, с одной стороны, ее разнообразия, а с другой, — фундаментализации содер-

жания учебного материала для школьников, повышение его теоретического уровня, способствующего обеспечению пояснительной способности полученных знаний [5, с. 58].

В основу отбора и группирования содержания отдельных курсов должны быть положены такие принципы: объединение объективности и научности; методологическая требовательность; осторожность в подходе к определению движущих сил эволюции общества; очеловечивание истории. Должна отслеживаться синхронность событий. Например, то, что Шекспир был современником становления Запорожской Сечи.

Что касается вариативного компонента в старшей школе, то его можно модернизировать за счет разработанных и успешно апробированных курсов по выбору, например, «Научное познание», «Ценности и смыслы в жизни человека», «Экология в жизни человека» [6], метакурса «Человековедение» [1], способствующих эффективному усвоению учебного материала и развитию ключевых компетентностей учащихся. Профильное обучение, с одной стороны, должно быть фундаментализировано с учетом результатов научных исследований, а с другой, — модернизировано по требованию субъектов учебного процесса.

Для реализации современных требований и запросов общества относительно обеспечения индивидуальной ориентированности содержания образования старшеклассников, гарантированного достижения обязательного уровня общеобразовательной подготовки выпускников, реализации индивидуальных программ профильного обучения необходимо обеспечить его дидактико-методическими разработками. Такие разработки должны раскрывать дидактические принципы организации профильного обучения с учетом инвариантной и вариативной образовательных составляющих, что обеспечит возможности для полноценного осуществления профильного обучения в старшей школе.

В старшей школе необходимо кардинально изменить соотношение инвариантной и вариативной составляющих содержания образования. Точнее сказать инвариантной и профильной составляющей. Когда в инвариант закладывается содержание необходимое каждому рядовому гражданину, а вот профильная составляющая должна нести на себе углубления согласно выбранного профиля. Это, конечно, кардинально меняет нынешнее соотношение инвариантной и вариативной составляющей содержания образования в старшей школе, но чтобы достичь существенных результатов косметическими средствами не обойтись, необходимо действительно учесть при формировании содержания образования потребности, в первую очередь, субъектов учебно-воспитательного процесса, и конечно запросы общества в целом на качество образования.

Одним из главных результатов формирования содержания образования видится своевременная и качественная подготовка старшеклассников, соответствующая

требованиям XXI столетия решать противоречия, свойственные миру в условиях глобализации. Выпускники школы должны владеть ключевыми компетентностями,

обладать системным мышлением, информационной и экологической культурой, умением диалогического общения, быть социально активными, успешными и толерантными.

Литература:

1. Васьківська, Г.О. Людинознавство: для учнів 10–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів: навч. посіб. [Текст]/Г.О. Васьківська. — К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. — 256 с.
2. Васьківська, Г.О. Формування системи знань про людину у старшокласників: теорія і практика: монографія [Текст]/Г.О. Васьківська. — К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. — 512 с.
3. Гончаренко, С.У. Формування наукового світогляду учнів під час вивчення фізики: посіб. для вчителя [Текст]/С.У. Гончаренко. — К.: Рад. школа, 1990. — 208 с.
4. Клепко, С.Ф. Інтеграція як фундаменталізація змісту освіти [Текст]/С.Ф. Клепко // Інтеграція елементів змісту освіти/Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. — Полтава, 1994. — с. 12–13.
5. Степанюк, А.В. Фундаменталізація змісту біологічної освіти школярів [Електронний ресурс]/А.В. Степанюк // Педагогічний альманах. — 2010. — Вип. 5. — с. 58–64. — Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pedalm/texts/2010_5/010.pdf
6. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі в умовах профільного навчання: метод. рек./ [авт. кол.: Г.О. Васьківська, Н.В. Захарчук, С.В. Косянчук]; вступ. ст. і наук. ред. д-ра пед. наук Г.О. Васьківської. — К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. — 68 с.

Психолого-педагогическая диагностика младшего школьника в современных условиях

Вьюнова Наталья Ивановна, доктор психологических наук, профессор
Воронежский государственный университет

Подымова Людмила Степановна, доктор педагогических наук, профессор
Московский педагогический государственный университет

Сергеева Елена Дмитриевна, кандидат психологических наук, доцент
Воронежский государственный педагогический университет

В статье анализируются современные проблемы психолого-педагогической диагностики младшего школьника, предлагаются направления исследований с целью их решения.

Ключевые слова: психолого-педагогическая диагностика, диагностика личностных результатов младших школьников, инновации в деятельности педагога-психолога.

Современные стандарты, нормативные документы, направленные на реализацию идей национального проекта «Образование» и Болонского соглашения призваны осуществить переход от психологии индустриального общества к психологии постиндустриального, переход от установок формирования знаний, умений и навыков к гуманитарным и гуманистическим стратегиям (Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова и др.).

Изменения в политических и социально-экономических условиях общества существенно влияют на современную систему образования, предъявляя новые требования не только к выпускнику школы и вуза, но и к формированию личностных характеристик выпускника начальной школы. Перед обществом в целом и образованием, в частности, стоит задача еще в начальной школе помочь ребенку решать проблемы современной жизни.

Оценить продуктивность формирования личностных характеристик выпускника начальной школы призвана психолого-педагогическая диагностика.

Многие вопросы психолого-педагогической диагностики учащихся начальной школы рассматривались в работах известных отечественных и зарубежных психологов (А.Г. Асмолов, М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Л. Колберг, Р.В. Овчарова, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин и др.) [2, 3, 4].

Опираясь на исследования и собственный практический опыт, психолого-педагогическую диагностику мы рассматриваем не только как одно из направлений деятельности педагога-психолога, но и одновременно как психолого-педагогическую дисциплину, разрабатывающую методы выявления и изучения возрастных и индивидуально-психологических особенностей ре-

бенка в образовательном процессе, межличностных отношений обучающихся на разных уровнях образования, а также исследование психологических особенностей личностных и профессиональных особенностей педагога.

Ее целью является сбор информации об особенностях развития личности обучающегося, специфики его учебной деятельности и формирования универсальных учебных действий, динамике личностно-профессионального развития педагога.

Все перечисленное в цели не является новым для педагога-психолога, за исключением универсальных учебных действий. В связи с этим для педагогов-психологов в исследовании и реальной практической работе важно осознать соотношение традиционного и инновационного в психолого-педагогической диагностике в решении тех проблем, которые возникают в современной психолого-педагогической диагностике.

В нашем исследовании [1] был выделен ряд таких проблем: *что* является доминирующим в диагностике обучающихся; *какой* диагностический инструментариум адекватен изучаемым феноменам; *кто* является системообразующим субъектом в проведении психолого-педагогической диагностике?

Для их понимания обратимся к Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования [5], который ориентирован на формирование личностных характеристик выпускника («портрет выпускника начальной школы»).

«Портрет» включает ряд важных личностных характеристик, которые должны быть сформированы у младшего школьника: любящий свой народ, свой край и свою Родину; уважающий и принимающий ценности семьи и общества; любознательный, активно и заинтересованно познающий мир; владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности; готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом; доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение; выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни [5].

На наш взгляд, особого внимания требует расшифровка (анализ) таких характеристик как: «способный к организации собственной деятельности; готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом». В каких ситуациях и насколько ученик начальной школы может «самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом»? Какой инструментариум должен быть подготовлен педагогом-психологом для измерения их сформированности?

Одновременно в Стандарте обозначены основные требования к результатам, которые должны достигнуть обучающиеся в конце начальной школы — личностные, метапредметные и предметные результаты.

Для педагога-психолога особый интерес представляют личностные результаты (готовность и способность обучающихся к саморазвитию; сформированность мотивации к обучению и познанию; ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции; социальные компетенции; личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности).

Анализируя Стандарт, представим более полную содержательную характеристику личностных результатов: «формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России...; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций; формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий; формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов; овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире; принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения; развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки...; формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств; развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости...; развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях...; формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни...» [5].

Следует отметить, что большинство вышеназванных характеристик («готовность и способность обучающихся к саморазвитию; сформированность мотивации к обучению и познанию; ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции; социальные компетенции; личностные качества») являются актуальными (знакомыми) в деятельности педагога-психолога. Что касается особенно «сформированности основ гражданской идентичности», то это требует, на наш взгляд, введения нового психолого-педагогического диагностического инструментариума. Это, в частности, будет уже инновационным в деятельности педагога-психолога.

Возвращаясь к традиционному, но не представленному в Стандарте, мы считаем по-прежнему важным проведение психодиагностики эмоциональной сферы личности младшего школьника, а также специальную диагностику детей так называемой «группы риска» («трудные дети»).

Отсюда, в психолого-педагогической диагностике учащихся начальной школы мы выделяем два основных этапа, в своей совокупности представляющие базовое содержание исследуемого: I — изучение особенностей адаптации (дезадаптации) ребенка к школе (изучение школьной мотивации, эмоциональной сферы учащихся, тревожности и др.); II — диагностика универсальных учебных действий.

Оба этапа тесно связаны и в каждом из них в меньшей (на первом этапе) и большей (на втором этапе) степени изучаются универсальные учебные действия. Нам близка позиция А. Г. Асмолова, Г. В. Бурменской и И. А. Володарской [2] о необходимости интегрированного варианта их оценивания.

Как показывает реальная практическая деятельность педагога-психолога в начальной школе, традиционные направления (изучение когнитивной, эмоционально-волевой, коммуникативной сфер и др.) соотносятся с содержанием УУД: когнитивная сфера — познавательные и частично регулятивные УУД; эмоционально-волевая — частично с личностными и регулятивными УУД; коммуникативная сфера — личностные и коммуникативные.

И еще один важный аспект в психолого-педагогической диагностике — это введение диагностического комплекса с целью изучения нравственного развития личности младшего школьника, в частности, с помощью нравственных дилемм Л. Колберга. Конечно, нельзя отрицать, что нравственное сознание ребенка можно в определенной мере измерить с помощью нравственных дилемм, можно рассматривать их/принимать их как инвариант в изучении уровня нравственного развития младшего школьника. Одновременно мы считаем необходимым тща-

тельную разработку вариантов дилемм в соответствии с современной культурно-исторической ситуацией развития, особенностью сочетания внешних и внутренних условий становления младшего школьника, его возрастных новообразований.

По-прежнему представляет сложность диагностика поведенческого компонента, что требует уточнения диагностического инструментария в этой области с позиций деятельностного подхода.

Следует отметить также, что роль педагога-психолога по-прежнему является системообразующей в психолого-педагогической диагностической деятельности (в проведении диагностики, анализе результатов, формулировке рекомендаций, проведении развивающей и коррекционной работы), но другие субъекты образовательного процесса (учителя, воспитатели в группе продленного дня, родители и др.) могут выступать помощниками, выполняя те или иные задания педагога-психолога.

Представленный анализ отдельных проблем психолого-педагогической диагностики в начальной школе позволяет более четко определить соотношение инновационного и традиционного в целях, содержании и организации деятельности педагога-психолога.

Литература:

1. Вьюнова, Н. И. Проблемы психолого-педагогической диагностики личностных универсальных учебных действий младшего школьника/Н. И. Вьюнова, Л. С. Подымова, Е. Д. Сергеева // Тамбовская научная психологическая школа: итоги 20-летия ТГУ им. Г. Р. Державина: материалы VII Международного семинара молодых ученых и аспирантов/ [отв. ред. Н. А. Коваль]. — Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2015. — с. 183–187.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя/ [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008. — 151 с.
3. Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе/Р. В. Овчарова. — М.: ТЦ «Сфера», 2006 г. — 240 с.
4. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд./Под редакцией И. В. Дубровиной. — СПб.: Питер, 2004. — 592 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования/Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «6 октября 2009 г. № 373 — (<http://standart.edu.ru/>) (дата обращения: 7.02.2015 г.).

Методические приемы для формирования УУД на уроках литературного чтения

Гарифулина Гузель Митхатовна, учитель начальных классов;
Минюк Татьяна Владимировна, учитель начальных классов;
Талапчук Галина Игоревна, учитель начальных классов
МБОУ СОШ № 176 (г. Самара)

В статье описывается авторский опыт по формированию коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий младших школьников на уроках литературного чтения. Приводятся примеры организации учебно-игровой деятельности обучающихся, направленной на формирование коммуникативных УУД.

Ключевые слова: коммуникативные УУД, приемы формирования учебных действий.

Одним из важнейших умений современной личности являются коммуникативные умения. Владение ими на высоком уровне позволяет эффективно взаимодействовать с другими людьми при различных видах деятельности. На начальном этапе обучения индивидуальные успехи ребенка впервые приобретают социальный смысл, поэтому в качестве одной из основных задач начального образования является создание оптимальных условий для формирования коммуникативных компетенций учащегося.

Коммуникативные универсальные учебные действия в курсе литературного чтения способствуют развитию основных видов речевой деятельности (слушания, чтения, говорения и письменной речи.). В данной статье рассмотрим некоторые методические приемы используемые учителями начальных классов для формирования и развития коммуникативных УУД обучающихся на уроках литературного чтения (на примере учебника «Литературное чтение» Л. Ф. Климанова, Л. А. Виноградская, В. Г. Горецкий, 3 класс «», УМК «Перспектива»).

1. Приём, раскрывающий тематическое, смысловое и структурное единство текста. «На что похож?»

2. Приёмы, активизирующие речемыслительную деятельность, направленную на определение темы, главной мысли, выявление микротема, составление плана, определение типа текста. «Вырасти дерево», «Построй улицу», «Наполни домик», «Закрытая дверь», «Замочная скважина», «Камушек, брошенный в реку», «Фотография».

3. «Секреты слова» — вид работы, предполагающий наблюдение над использованием ярких, точных слов, форм слов, синтаксических конструкций; предупреждение различных речевых недочетов, выделение орфограмм по изучаемой теме.

4. Раскадровка — это фиксация последовательности событий в схематичных рисунках или словесное описание. (Например, А. С. Пушкин «Сказка о царе Салтане...» с. 12, «Рассмотрите иллюстрации. Прочитайте подписи под ними. Все ли события отражены?»)

5. «Перефразирование» — это приём, предполагающий пересказ текста «своими словами». (Например, В. Даль «Девочка Снегурочка», с. 75 «Попробуйте с друзьями пересказать эту сказку так, чтобы она звучала иначе?»)

6. «Активное слушание» — запись основных опорных слов во время прослушивания текста изложения, приём способствует успешности написания изложения.

7. Чтение как кооперация (чтение по ролям). Например, при работе над сказкой С. Михалкова «Упрямый козел» с. 128–134, детям можно предложить следующие вопросы и задания:

1. Определите всех действующих лиц
2. Как автор изображает героев?
3. Какой самый напряженный момент в произведении? Как автор изображает героев?
4. Дайте советы актерам. Запишите в «Творческую тетрадь» свои рекомендации;

Предлагаемые методические приемы совершенствования коммуникативных действий учащихся ориентированы на становление коммуникативно — развитого читателя, умеющего слушать и вступать в диалог; участвующего в коллективном обсуждении проблем. Эти умения необходимы человеку в современном обществе.

Регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают организацию учебной деятельности и самостоятельной работы с произведениями и книгами. Рассмотрим некоторые методические приемы используемые учителями начальных классов для формирования и развития регулятивных УУД обучающихся на уроках литературного чтения

1. Приём «З-Х-У». Благодаря этой методике ученики приобретают целый набор инструментов, при помощи которых можно составить любой комментарий к любому тексту. Она учит внимательнее читать и глубже вдумываться в прочитанное.

Можно использовать этот прием при работе с текстом А. Чехова «Ванька»:

З — что мы знаем	Х — что мы хотим узнать	У — что мы узнали, и что нам осталось узнать.
<ul style="list-style-type: none"> — Произведение «Ванька» написал А. П. Чехов; — Это рассказ; — Ванька писал письмо бабушке в деревню; — Ванька жаловался на тяжёлый труд; 	<ul style="list-style-type: none"> — Внешность, одежда, жесты, походка Ваньки. — Обязанности Ваньки; — Обстановка — интерьер; — Поведение; — Поступки; 	

Данный прием позволяет учащимся определить цель изучения и основную мысль рассказа. Дети говорят о том, что автор предлагает взглянуть на себя со стороны, чтобы не оказаться в смешной ситуации.

2. Прием «Инсерт». Инсерт — самоактивизирующая системная разметка для эффективного чтения и размышления. Прием «Инсерт» используется на стадии «осмысления». При работе с текстом в данном приеме используется два шага: чтение с пометками и заполнение таблицы «Инсерт».

3. Прием «Рюкзак». Как прием рефлексии, используется чаще всего на уроках после изучения большого раздела. Суть — зафиксировать свои продвижения в учебе, а также, возможно, в отношениях с другими. Рюкзак перемещается от одного ученика к другому. Каждый не просто фиксирует успех, но и приводит конкретный пример. Если нужно собраться с мыслями, можно сказать «пропускаю ход». Например, я научился составлять план текста, я разобрался в такой-то теме

4. Прием «Задай вопрос». Универсальный прием, работающий на повышение интереса к учебному материалу. Формирует: умение содержательно формулировать вопросы; умение оценивать границы своих знаний.

5. Прием «Создай паспорт». Одним из средств формирования регулятивных действий у младших школьников может стать использование приемов технологии ТРИЗ. Это универсальный прием составления обобщенной характеристики изучаемого явления по определенному плану. Может быть использован для создания характеристик: на литературном чтении — героев литературных произведений. Опорные слова для паспорта выбираются самими школьниками. Вот несколько примеров паспортов из произведения А. Волкова «Волшебник Изумрудного города»:

Паспорт 1.

Имя — Страшила Мудрый

Создатель — А. Волков

Прописка — сказочная повесть «Волшебник Изумрудного города»

Внешний вид — соломенное чучело, нарисованное лицо, поношенный голубой кафтан, потертая шляпа, старые голубые ботфорты

Где впервые встречается — шест у голубой изгороди

Личные качества — забавный, добродушный, любопытный, немного глуповатый

Заветное желание — мозги, так как хотел быть умным.

6. Прием «Волшебные линейки»

Волшебные линейки», описанные Г.А. Цукерман являются безобидной и содержательной формой отметки. Такая оценка: — позволяет любому ребенку увидеть свои успехи (всегда есть критерий, по которому ребенка можно оценить как «успешного»); — удерживает учебную функцию отметки: крестик на линейке отражает реальное продвижение в изучаемом предметном содержании; — помогает избежать сравнения детей между собой (поскольку у каждого из них оценочная линейка только в собственной тетрадке).

Рассмотрим формирование познавательных УУД на уроках «Литературного чтения» в начальной школе. Познавательные универсальные учебные действия обеспечивают способность к познанию окружающего мира: готовность осуществлять направленный поиск, обработку и использование информации. К познавательным УУД относятся: осознавать познавательную задачу; читать и слушать, извлекая нужную информацию, а также самостоятельно находить её в материалах учебников, рабочих тетрадей; понимать информацию, представленную в изобразительной, схематичной, модельной форме, использовать знаково-символические средства для решения различных учебных задач; выполнять учебно-познавательные действия в материализованной и умственной форме; осуществлять для решения учебных задач операции анализа, синтеза, сравнения, классификации, устанавливать причинно-следственные связи, делать обобщения, выводы.

Особое внимание на уроках уделяется заданиям, формирующим такие общеучебные универсальные действия, как: выделение ключевых (опорных) слов; выделение главного; сжатие информации; составление различных видов плана, умение распределять информацию по заданным параметрам; ориентировка в мире книг и в других базах данных. Кроме того, учебники по чтению содержат задания, направленные на формирование логических операций: анализ содержания и языкового оформления изучаемых произведений; установление причинно-следственных связей; сравнение персонажей; сопоставление произведений по жанру и по виду (познавательного и художественного); обобщение; классификация.

Основным средством работы с детьми является педагогический поиск. Педагог не должен давать готовые знания, раскрывать перед детьми истину, он должен учить ее на-

ходить. Если ребенок задает вопрос, не надо тут же давать готовый ответ. Наоборот, необходимо спросить его, что он сам об этом думает и пригласить его к рассуждению. Рассмотрим методические приемы для формирования познавательных действий на уроках литературного чтения. *Прием моделирования*: позволяет включить каждого ребенка в активную читательскую деятельность и каждому ученику работать в соответствии со своими возможностями. *«Удивляй»*: учитель находит такой угол зрения на изучаемый материал, при котором даже обыденное становится удивительным. Речь идет о постановке проблемы на уроке, а точнее, о создании ситуации противоречия и ее осознании учениками. *«Повторяем с контролем»* ученики составляют списки контрольных вопросов ко всей изученной теме. Затем одни ученики задают свои вопросы, другие (по вызову учителя или спрашивающего одноклассника) отвечают на них, ученики могут попарно отвечать на вопросы друг друга. *«Опрос по «Цепочке»*: учитель жестом прерывает рассказ одного ученика и предлагает продолжить его другому. *«Опрос-итог»* в конце урока учитель задает вопросы, побуждающие к рефлексии. Целесообразно на уроках играть с детьми в игры-тренинги: «Мои друзья», «Теремок», «Я возьму тебя с собой...», «Витрина». Цель этих игр: тренировать аналитическое мышление, формировать умение выделять общие признаки путем сравнения. *Приём «Раскадровка»*. При чтении сказки дети карандашом или фломастером рисуют «мультик» — схематичное изображение

событий, происходящих в сказке. Таким образом, на основе обобщённого восприятия, дети могут увидеть и понять логику сюжета. Перечисляя события, изображённые в «мультике», дети усваивают план пересказа. С сюжетной линией можно поиграть в игру «Да-Нет». Суть игры сводится к разгадке некоторой тайны, заданной ведущим. Для этого участники игры должны задавать ведущему вопросы. Единственное ограничение: вопрос должен быть таким, чтобы ведущий мог ответить «Да» или «Нет». Благодаря этому тренингу вырабатывается умение осмысленно задавать вопросы по сюжету сказки, а впоследствии и любого другого произведения, сужая поле поиска решения. Следующий прием так и называется *«Хорошо — плохо»*. Определяем для кого «хорошо», а для кого «плохо». Чем «хорошо» и чем «плохо». Целесообразно на этом этапе применить тренинг «Точка зрения», когда дети рассматривают поступки героев с разных точек зрения: самого героя, автора, окружения героя. Модель «Точка зрения» учит детей смотреть на мир глазами других людей. Проанализировав произведение можно предложить детям составить *«Загадки»* про героев этого произведения. За основу берётся модель: «кто-то сделал что-то, и получилось это», «кто-то был каким-то, и случилось что-то». На основе мини-исследований, которые проводятся детьми по сюжету произведений, составляется копилка черт героев, паспорта самого произведения и его героев, паспорта волшебных предметов. Итогом изучения темы будет *«Паспорт жанра»*.

Использование краеведческого материала на уроках и во внеурочное время

Головня Елена Владимировна, учитель русского языка и литературы
МКОУ «Аношкинская СОШ» (Лискинский район, Воронежская обл.)

В работе описывается организация работы на уроках и внеурочной деятельности по изучению краеведения.

Ключевые слова: краеведение, деятельностный подход.

С введением ФГОС второго поколения серьёзно встал вопрос о духовно-нравственном воспитании обучающихся. Программа направлена на обеспечение духовно-нравственного развития обучающихся в единстве урочной и внеурочной деятельности, в совместной педагогической работе образовательного учреждения.

Важным элементом содержания компонента, формируемого участниками образовательного процесса, является краеведение. В основе реализации по краеведению лежит системно — деятельностный подход [5]. Он осуществляется через организацию систематической проектно-исследовательской деятельности школьников, которая ценна тем, что создаёт условия для успешной реализации задач ФГОС НОО и помогает ребёнку в освоении различных видов УУД. [2]. Для организации деятельностного подхода

необходимо создать соответствующие условия: педагогические, методические, организационные, учитывать закономерности развития личности.

Академик Д. Лихачёв, говоря о значении краеведения и истории в воспитании граждан страны, отмечал, что чувство любви к Родине нужно заботливо взращивать, прививая духовную оседлость, так как если не будет корней в родной местности, в родной стороне — будет много людей, похожих на иссушенное растение перекасти — поле. «Краеведение учит людей любить не только свои родные места, но и знанию о них, приучает интересоваться историей, искусством, литературой. Это — самый массовый вид науки».

Изучение краеведения продолжается во внеурочной деятельности. Одна из активных форм изучения истори-

ческого краеведения — экскурсии. Большое значение имеют совместные экскурсии в музей, и как продолжение — организация выставок, конкурсов рисунков, фотографий и поделок, совместный доклад, презентация.

Включение краеведческого материала в содержание образования способствует формированию у детей интереса к обучению, учит их наблюдать окружающие явления и в то же время позволяет учителю четче конкретизировать учебный план.

Современный мир существенно раздвигает рамки образовательного пространства. Традиционный урок перестает быть для ребенка основным и единственным источником информации. Вместе с тем изучение родного края дает учителю надежный инструмент для реализации государственного образовательного стандарта.

Изучение краеведения должно быть обусловлено познавательными возможностями детей с учетом их возраста. Главная задача краеведческой работы в школе — формирование у детей общеучебных навыков. Важная составляющая краеведения — элементарная поисково-исследовательская деятельность учащихся по заданию и инструкции учителя.

Я считаю, что в реализации перспективных педагогических технологий особое место занимает включение в процесс обучения приемов исследовательской работы.

Исследовать, открыть, изучить — значит сделать шаг в неизведанное и непознанное. Дети по природе своей исследователи и с большим интересом участвуют в различных исследовательских делах. Успех исследования во многом зависит от его организации.

Очень важно научить детей наблюдать, сравнивать, задавать вопросы [4] и выработать желание найти ответы. А, значит, нужно читать дополнительную литературу, учиться

ставить эксперименты, обсуждать результаты, прислушиваться к чужому мнению.

Одна из задач нашего образовательного учреждения — знакомить детей с традициями, историей и культурой родного края.

Как же мы учим любить свой край, свою страну, родину, то есть какую работу проводим по краеведению?

Из своего опыта работы у меня сложилась небольшая система:

— открытые уроки: «Жизнь и творчество местного поэта И. И. Мокроусова»

— проектно-исследовательская деятельность: «Возникновение села Аношкино», «Люди в истории села», «Самобытный талант поэта-земляка И. И. Мокроусова»

— внеклассные мероприятия: «Что мы знаем о своём селе»,

«Вечер памяти, посвященный местному поэту И. И. Мокроусову».

Познавая родной край, школьники в сотрудничестве с учителем углубляют и расширяют свои знания.

Таким образом, у школьников формируется ряд ключевых компетенций:

— умение применять свои знания в решении практических задач. [1]

— умение работать индивидуально и в группе, что, в свою очередь, формирует умение правильно организовывать проектную деятельность.

— познавательный интерес к природе, истории, культуре родного края.

Мне кажется, что краеведческая работа должна войти в жизнь каждой школы. Ее творческий, созидательный характер послужит воспитанию гражданско-патриотических и духовно-нравственных качеств у молодых граждан России. [3]

Литература:

1. Зубова, С. П., Лысогорова Л. В. Математические олимпиады в современных условиях // Самарский научный вестник. 2013. № 3 (4). с. 61—63.
2. Зубова, С. П., Лысогорова Л. В. Причины вычислительных ошибок младших школьников и пути их предупреждения // Педагогика городского пространства: теория, методология, практика. Сборник трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Т. А. Чичканова (отв. редактор). Самара, 2015. с. 284—288
3. Кочетова, Н. Г., Севенюк С. А., Лысогорова Л. В. Юбилею факультета начального образования Поволжской государственной социально-гуманитарной академии посвящается // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). с. 5—7.
4. Лысогорова, Л. В. Педагогические условия развития математических способностей младших школьников // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 9. с. 228—233
5. Лысогорова, Л. В. Технология подготовки будущего учителя к развитию математических способностей младших школьников. Дисс. ... канд. пед. наук/Самарский государственный педагогический университет. Самара, 2007.

Статистическое исследование демографических показателей Самарской области

Горлина Ольга Андреевна, студент; Башкирова Елена Валерьевна, студент
Самарский государственный экономический университет

В статье проанализирована демографическая ситуация Самарской области за 2002 и 2012 годы. Представлены демографические показатели рождаемости, смертности, миграции населения, естественного прироста населения, а также коэффициенты рождаемости и смертности, отражающие изменения, происходящие в социально-экономической сфере общества.

Ключевые слова: численность населения, демографическая статистика, рождаемость, миграция, состав населения.

Занимая первое место в мире по площади территории, Россия стремительно теряет свои позиции на демографическом поле. Если в 2002 году по численности населения РФ была на 7 месте, то в 2012 году — на 10 месте [1]. Сокращение численности населения при такой огромной территории создает угрозы в первую очередь территориальной целостности государства. Демографическая ситуация, сложившаяся в Самарской области, является отражением демографических процессов, происходящих в стране. По итогам Всероссийской переписи населения 2010 года, на территории Самарской области учтено 3 млн. 227,6 тыс. человек. По сравнению с данными переписи населения 2002 года численность населения в области за межпереписной период сократилась на 24,1 тыс. человек (0,7%).

Уже с 1996 года в области отмечается сокращение численности населения, которое ранее компенсировалось миграционным притоком. В целом по России этот процесс начался с 1992 года. Численность постоянного населения Самарской области на начало 2002 года составляла 3258,7 тыс. человек и снизилась за 2001 год на 20,6 тыс. человек. Всего за последние шесть лет численность жителей области сократилась на 50,1 тыс. человек [2].

Численность населения, ключевое понятие данного исследования, это количество людей, относящихся к той или иной категории по определенному признаку, характеризуется показателями, рассчитанными на определенный период времени на данной территории. К основным показателям воспроизводства населения принято относить: коэффициенты рождаемости и смертности, коэффициент естественного прироста населения, ожидаемая продолжительность жизни и т. п.

В последние десятилетия демографическая ситуация в России стала одной из самых злободневных социально-э-

кономических проблем общества. Не вызывает сомнения тот факт, что без учёта ситуации, связанной с изменением численности населения РФ и отдельных регионов, невозможно строить современную государственную политику.

Все вышеизложенное позволяет говорить об актуальности темы настоящего исследования. Цель работы заключается в проведении статистического анализа численности населения Самарской области за 2002 и 2012 гг. Для полной характеристики рассматриваемого вопроса рассмотрены показатели естественного движения населения, миграции населения; проанализированы показатели динамики численности населения; проведен графический анализ по теме исследования.

Рассмотрим официальные данные численности населения Самарской области за 2002 и 2012 гг. [3]. В регионе на начало 2002 г. проживало 3254,1 тыс. человек, на конец года — 3276 тыс. человек. На начало 2012 г. — 3214,1 тыс. человек, на конец года — 3173 тыс. человек. Динамика численности населения Самарской области на начало года представлена в таблице 1 и на рис. 1.

Данные показывают, что численность населения Самарской области с каждым годом сокращается (рис. 1).

Коэффициент достоверности аппроксимации (R^2) показывает степень соответствия трендовой модели исходным данным.

В проведенном исследовании коэффициент достоверности аппроксимации $R^2 = 0,9303$, следовательно, трендовая модель приближена к исходным данным.

На протяжении последних лет в области рождаемость растет: так в течение 2002 г. родилось — 29900 человек, а в 2012 г. — 39000 человек. Установлено, что на разницу в количестве новорожденных может влиять демографическая политика государства, природные факторы, загряз-

Таблица 1. Динамика численности населения Самарской области на начало года

Годы	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Численность населения Самарской области, тыс. чел.	3254,1	3235,7	3229,2	3225,3	3225,6	3223,9	3220,9	3221,5	3220,9	3215,3	3214,1

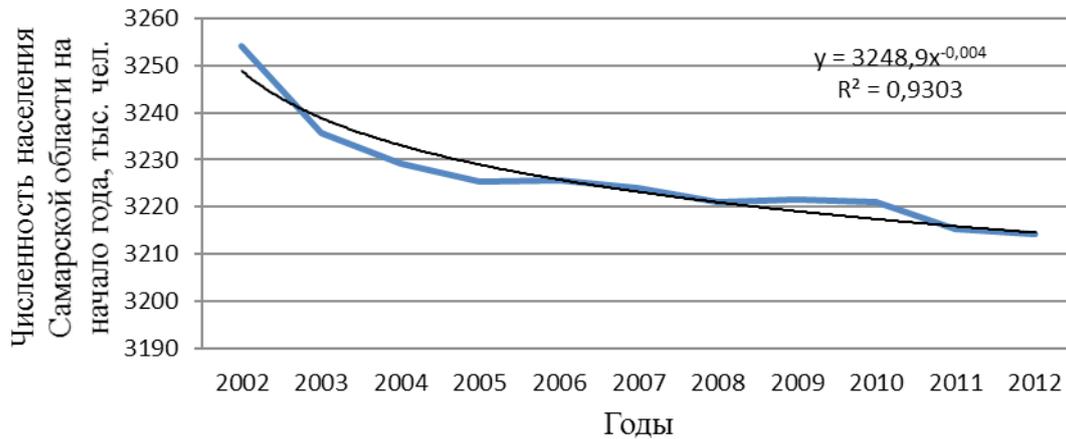


Рис. 1. Динамика численности населения Самарской области на начало года

Таблица 2. Подбор основной тенденции развития

Название тренда	Уравнение тренда	R^2
Экспоненциальный	$\hat{y} = 3243,4e^{-9E-0,4x}$	0,7543
Линейный	$\hat{y} = -2,8982x + 3243,4$	0,7528
Логарифмический	$\hat{y} = -14,34 \ln(x) + 3248,9$	0,9297
Полиномиальный	$\hat{y} = 0,397x^2 - 7,6618x + 3253,8$	0,863
Степенной	$\hat{y} = 3248,9x^{-0,004}$	0,9303

нение окружающей среды некоторыми вредными веществами.

Смертность населения в Самарской области характеризуется снижением. Так, на начало 2002 г. умерло — 52900 человек, в том числе 200 детей в возрасте до одного года, в 2012 г. — 45800 человек, из них 300 детей такого же возраста.

В период 2000–2011 гг., который называют периодом «экономического роста», наблюдается вымирание населения Самарской области, то есть смертность в эти годы превышала рождаемость не только в данной области, но и в России. В 2012 г. все еще сохранялось относительно небольшое превышение смертности над рождаемостью.

Согласно учету статистических данных в области в 2002 г. зарегистрировано более 23 тысячи актов о заключении брака и 20 тысяч актов о расторжении брака; в 2012 г. зарегистрировано более 28 тысячи актов о заключении брака и 15 тысяч актов о расторжении брака. Статистика браков и разводов показывает, что желающих узаконить отношения становится больше, разорвать брачный союз — меньше.

Миграция населения в эти годы происходит постоянно. Число прибывших на территорию Самарской области в 2002 г. составило 55203 человека; в 2012 г. — 69066 человек. Выбывших с данной территории в 2002 г. было 51315 человек, а в 2012 г. — 64040 человек. В условиях

естественной убыли населения и низкого естественного прироста, близкого к нулевому уровню, влияние миграции на динамику и состав населения существенно возрастает.

Сравнение данных показывает, что в Самарской области в 2002 г. на 1000 жителей родилось 10 детей, а в 2012 г. — 13 детей соответственно (табл. 3). Естественный прирост по Самарской области имеет отрицательное значение как в 2002, так и в 2012 гг.

Экономические и социальные перемены в России также отразились на демографических процессах и половозрастной структуре населения Самарской области. Для анализа состава населения рассмотрена возрастно-половая пирамида (рис. 2).

Численность населения в Самарской области на начало 2002 г. составила 3239737 человек: мужчин — 1495916; женщин — 1743821. Численность населения на начало 2012 г. составила 3214065 человек: мужчин — 1470280; женщин — 1743785. Из них население моложе трудоспособного составило 477643 человека. Снижение численности населения происходило в основном из-за естественной убыли населения (превышение числа умерших над числом родившихся). В 2012 г. численность детей до 1 года составляла 38989 человек: из них — 19870 мальчиков и 19119 девочек. Высокие показатели детской смертности были зафиксированы в 2002 г.; численность детей до 1 года составила 29967 человек. Разница в насе-

Таблица 3. Основные демографические показатели Самарской области за 2002 и 2012 гг.

Показатели	2002 г.	2012 г.
Общий коэффициент рождаемости, ‰	10	13
Общий коэффициент смертности, ‰	17	15
Коэффициент естественного прироста, ‰	-7	-2
Коэффициент жизненности	0,6	1
Общий коэффициент брачности, %	8	9
Общий коэффициент разводов, %	7	5
Коэффициент прибытия, ‰	17	22
Коэффициент выбытия, ‰	16	18
Коэффициент миграционного прироста, ‰	2	2
Коэффициент общего прироста, ‰	-5	0
Коэффициент мобильности, ‰	33	42
Коэффициент эффективности миграции, %	4	4

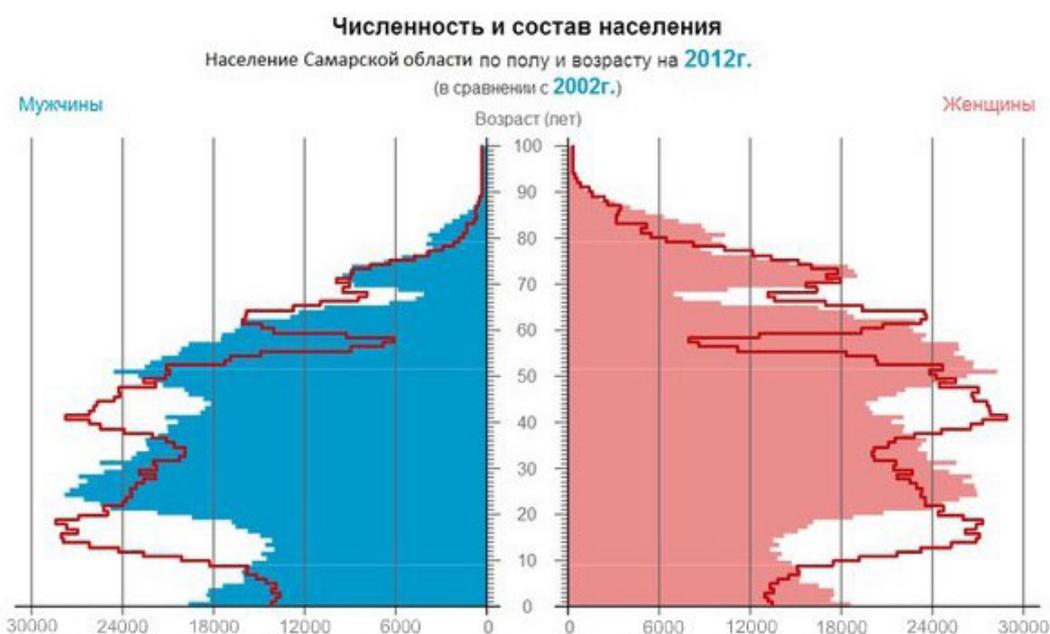


Рис. 2. Возрастно-половая пирамида населения

лении, по сравнению с 2012 г., была 9022 человека. Значительный спад населения приходится на возраст 90-лет. Очевидно, что женщин в возрасте до 95 лет значительно больше, чем мужчин. В 2012 г. численность женщин этого возраста составила 7421 человек, а численность мужчин — 1475 человек. Схожая картина наблюдается и в 2002 г.: мужчин — 2475 человек, женщин — 10545 человек. Не исключено, что возрастная структура населения Самарской области сильно деформирована в ре-

зультате экономических и социальных потрясений, происходивших неоднократно на протяжении XX века в России. Все это привело к резким скачкам рождаемости и смертности.

Для анализа динамики численности рассмотрим соотношение городского и сельского населения Самарской области за 2002 и 2012 гг. (табл. 4).

Рост городского населения за эти годы происходил за счет составляющих: превышение числа родившихся

Таблица 4. Относительные показатели численности населения Самарской области за 2002 и 2012 гг.

Тип населения	2002 г.	2012 г.
Городское население, %	80,6	80,3
Сельское население, %	19,4	19,7

над числом умерших, превышение числа прибывших в города области над числом выбывших из них.

Следует отметить, что по численности населения Самарская область занимает 12 место среди регионов России и 4 место среди регионов Приволжского федерального округа. Большинство граждан проживают в городской местности. Анализ данных о динамике, составе населения, показал, что Самарская область, представляя по многим демографическим характеристикам среднюю картину по стране, тем не менее, оказывается более благополучной (меньше потерявшей в результате демографического кризиса, чем абсолютное большинство субъектов Российской Федерации). В целом по Самарской области для демографической ситуации 2002–2012 гг. характерны

повышение рождаемости, снижение смертности, положительный миграционный рост.

Целью демографической политики Российской Федерации, поставленной Концепцией демографической политики РФ на период до 2025 года, является постепенная стабилизация численности населения и формирование предпосылок последующего демографического роста [4]. Демографическая политика государства в настоящее время направлена на увеличение продолжительности жизни населения, сокращение уровня смертности, рост рождаемости, регулирование внутренней и внешней миграции, сохранение и укрепление здоровья населения, и улучшение на этой основе демографической ситуации в стране.

Литература:

1. Население. Официальный сайт Самарской области// URL: http://www.samregion.ru/sam_region/card/population/.
2. Постановление Самарской области от 28 июня 2002 г. № 202 «Об Основных направлениях демографической политики Администрации области до 2015 г. и плане мероприятий на 2002–2004 г.»// [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/945006830/>.
3. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Самарской области// [Электронный ресурс]. URL: http://samarastat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/samarastat/ru/statistics/population.
4. Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года. Федеральный портал PROTOWN. RU// [Электронный ресурс]. URL: <http://www.protown.ru/information/doc/4291.html>.
5. Салин, В. Н., Шпаковская Е. П. Социально-экономическая статистика. Учебник// М., 2003. 461 с.
6. Блинова, С. В. Статистическое исследование продолжительности жизни в Российской Федерации // Проблемы развития предприятий: теория и практика: Материалы 13-й Международной научно-практической конференции, 27–28 ноября 2014 г. Самара: СГЭУ, 2014. с. 212–214.
7. Федеральная служба государственной статистики// [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gks.ru/>.

Формирование интеллектуальных компетенций младших школьников при решении олимпиадных задач

Горлова Алена Леонидовна, учитель начальных классов
ГБОУ СОШ № 10 г. о. Кинель

В статье характеризуется сущность интеллектуальных компетенций младших школьников, обосновывается их взаимосвязь с продуктивной деятельностью, показываются способы формирования интеллектуальных компетенций младших школьников при решении олимпиадных задач.

Ключевые слова: компетенции, олимпиадные задачи.

Сегодня перед российской школой стоит важнейшая задача формирования новой системы универсальных знаний, умений и навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности школьников, то есть современных ключевых компетенций, необходимых для динамичной адаптации человека к обществу и полноценного функционирования в нём.

Интеллектуальные компетенции — это владение учащимися приемами умственных действий и операций. Такие

приемы порождаются содержанием учебного материала, особенностями психической деятельности учащихся, приемами преподавания и др. и существует как объекты, подлежащие усвоению.

Способы выполнения действий моделирования выделенного общего отношения, преобразования модели и др. также являются составляющими интеллектуальных компетенций, но они больше отражают условия выполнения алгоритмической деятельности: моделировать це-

лесообразно то действие, которое многократно используется в варьирующихся условиях; его ориентировочная основа (ООД), будучи обобщенной, остается неизменной во всех случаях выполнения действий с объектами в пределах заданной совокупности. Но учебная деятельность может быть эвристической, для выполнения которой у ученика нет ООД, он должен найти её в конкретных условиях предложенного ему нестандартного задания [1].

Кроме того, необходимо иметь в виду, что формирование у учащихся интеллектуальных компетенций первоначально осуществляющихся во внешних действиях с математическими объектами путем придания этим действиям специальной ориентации [4], [3]. Это — исходное положение методики формирования у учащихся интеллектуальных компетенций в обучении математике.

К общеинтеллектуальным (метапредметным) принадлежат компетенции анализировать, сравнивать, классифицировать, прогнозировать способ деятельности и др. В обучении математике они проявляются не редко в единстве с исполнительскими операциями. Переключение в обратный ход мыслей, вычленение элементов фигур, из данных предметов (цифр, отрезков и т.п.) новых объектов, составление алгоритмов решения задач определенного вида и др. — специфические математические интеллектуальные компетенции учащихся. Оба вида компетенций взаимосвязаны, взаимозависимы, формируются и проявляются на одном и том же учебном материале, реализуются в единстве

Одним из средств формирования интеллектуальных компетенций является решение олимпиадных задач [1]. Олимпиадные задачи в математике — термин для обозначения круга задач, для решения которых обязательно требуется неожиданный и оригинальный подход (А.Н. Колмогоров, Д. Пойа).

Олимпиадные задачи можно разделить на:

- 1) нестандартные задачи
- 2) задачи повышенной сложности
- 3) логические задачи
- 4) задачи на «смекалку»
- 5) задачи олимпиадного характера на геометрическом материале

Литература:

1. Зубова, С.П., Лысогорова Л.В. Математические олимпиады в современных условиях. Самарский научный вестник. 2013. № 3 (4). с. 61–63.
2. Зубова, С.П., Лысогорова Л.В. Причины вычислительных ошибок младших школьников и пути их предупреждения. Педагогика городского пространства: теория, методология, практика. Сборник трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Т.А. Чичканова (ответственный редактор). Самара, 2015. с. 284–288.
3. Лысогорова, Л.В. Педагогические условия развития математических способностей младших школьников // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 9. с. 228–233
4. Лысогорова, Л.В. Технология подготовки будущего учителя к развитию математических способностей младших школьников. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/Самарский государственный педагогический университет. Самара, 2007.

При решении олимпиадных задач можно использовать эвристические подходы, которые широко исследовались в работах американского математика-методиста Д. Пойа.

Процесс решения задачи Д. Пойа разделяет на четыре этапа, применительно к каждой задаче.

- 1) Понимание постановки задачи.
- 2) Составление плана решения задачи
- 3) Осуществление плана
- 4) Взгляд назад (изучение полученного решения)

Существуют типичные эвристики, на которые следует обращать внимание учащихся при решении задач олимпиадного характера. Они взаимосвязаны между собой; формирование одной из них способствует в то же время формированию другой. Одни из них сравнительно просты по составу, другие, наоборот, являются более сложными. Важно отметить, что между рекомендациями Д. Пойа и использованием эвристик есть тесная связь: выполнение рекомендаций Д. Пойа побуждает учащихся к использованию известных им эвристик или открытию новых.

В вопросах развития особую роль играют задания повышенной трудности, требующие от учеников творческого подхода, нетрадиционного взгляда на решение. Систематическая работа учителя в режиме творческого обучения [5], когда ежедневно ученикам предлагается решить на уроке (по желанию на выбор) нестандартные задачи, что способствует формированию положительного отношения к заданиям проблемно-поискового характера, критичности мышления и умению проводить мини-исследования; содействуют проявлению более высокой степени самостоятельности в постановке вопросов и поиска решений. Среди занимательных задач особый интерес у учеников вызывают те, которые предполагают несколько вариантов решения. Это позволит каждому школьнику проявить себя и предложить свой, отличный от других вариант решения [2].

Рассмотренные приёмы определяют направленность работы учителя на создание условий для творческой деятельности учащихся, повышения их умственной активности и, следовательно, для формирования интеллектуальных компетенций.

5. Кочетова, Н.Г., Севенюк С.А., Лысогорова Л.В. Юбилею факультета начального образования Поволжской государственной социально-гуманитарной академии посвящается//Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). с. 5–7.

Здоровьетворческая компетентность подростков и социально-педагогические условия ее формирования

Григоренко Григорий Валериевич, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры методик преподавания спортивно-педагогических дисциплин;

Государственное высшее учебное заведение «Донбасский государственный педагогический университет» (г. Славянск, Украина)

В статье обоснованы социально-педагогические условия формирования здоровьетворческой компетентности подростков в деятельности общеобразовательного учебного заведения, раскрыты социально-педагогические механизмы и некоторые интерактивные технологии их внедрения в учебно-воспитательный процесс учебного заведения. Результаты проведенного социально-педагогического исследования свидетельствуют о том, что дальнейшего научного изучения требуют проблемы проективной разработки воспитательных технологий формирования у учащейся молодежи здоровьетворческой мотивации, потребностей, духовности, их ценностного отношения к социальному и духовному здоровью, личностной культуре здоровья человека.

Ключевые слова: *духовное и социальное здоровье, здоровьетворческая компетентность, интерактивные технологии, мотивация, образовательная среда, социально-педагогические условия, социум, социальное сопровождение.*

Соціально-педагогічна ефективність формування особистості підлітків загальноосвітньої школи визначається рівнем сформованості у них соціально-життєвої компетентності, яка розглядається вченими, як соціально-соматична система властивостей особистості, що структурована цілісно і ієрархічно, керована на підґрунті ціннісних орієнтацій, суспільно-соціальних, духовно-моральних установок, освітньо-виховної мотивації, здоров'ятворчого світогляду, на засадах яких вона ідентифікує себе, як творець особистісної культури здоров'я. Сучасна школа, як соціальний інститут суспільства, повинна допомогти підліткам в оволодінні технологіями особистісно орієнтованої життєтворчості, створити соціально-педагогічні умови для розкриття потенціалу самопізнання, самоактуалізації, самоконтролю, самооцінки, здоров'ятворчості, фахового самовизначення, інтеграції в соціокультурний простір, трансформування «знань-описів» в «знання-інструменти» життєво-творчої діяльності людини, в системі яких її соціальне, духовне та психосоматичне здоров'я набуває особливого духовно-ціннісного значення, а сам підліток стає його творцем.

Процеси, які відбуваються у сучасній освіті, спрямовані на перехід системи на новий тип гуманістичної, інноваційної, здоров'ярозвиваючої освіти, її конкурентоспроможності у європейському та світовому освітніх просторах, формування покоління молоді, що буде мобільним на ринку праці, здатним робити особистісний духовно-світоглядний вибір, матиме необхідні знання, навички та компетентності для інтеграції в суспільство на різних рівнях, буде здатним навчатися впродовж життя, ком-

петентісно формувати особистісну культуру здоров'я як основну духовно-соматичну передумову соціальної самореалізації людини. Вчені І. Бех [1], В. Горашук [2], В. Григоренко [3], С. Омельченко [5] наголошують на тому, що в соціально-педагогічній роботі сучасних загальноосвітніх навчальних закладів та суспільству потрібно формувати особистість, яка здатна до здоров'ятворчої діяльності. У учнів необхідно виховувати соціально-ціннісне ставлення до особистісного психосоматичного здоров'я, культури здоров'я особистості. У своєму дослідженні ми поставили за мету змістовно обґрунтувати соціально-педагогічні умови формування здоров'ятворчої компетентності підлітків у діяльності загальноосвітнього навчального закладу та розкрити деякі механізми і технології їх впровадження в соціум навчального закладу. Методологічною основою нашого дослідження став системно-структурний підхід до вирішення поставлених завдань.

Аналіз стану сучасної шкільної освіти свідчить про те, що саме компетентісний підхід до особистісно орієнтованого формування у учнів культури здоров'я, становлення їх здоров'ятворчості є ефективним чинником розвитку в суспільстві духовно-ціннісного відношення до психосоматичного здоров'я дітей, підлітків, осіб з особливими освітніми потребами.

В основу визначення та розробки соціально-педагогічних умов нами було покладено їх педагогічне конструювання та практичне використання в освітньо-виховному просторі.

Першу соціально-педагогічну умову формування здоров'ятворчої компетентності підлітків загальноосвіт-

нього навчального закладу нами було сформульовано, як об'єктивну необхідність формування позитивної мотивації в напрямку збереження та зміцнення власного здоров'я, ведення здорового способу життя. Силове поле здоров'ятворчої мотивації може бути реалізоване саме у інтерактивному середовищі загальноосвітньої школи, як реальної соціально-педагогічної, оздоровчої системи.

Перша соціально-педагогічна умова впроваджувалася шляхом: а) організації, планування, контролю, оцінки, регулювання, зворотнього зв'язку, корегування, таксономії, методичних, технологічних параметрів компетентного підходу до формування здоров'ятворчої особистості підлітків; б) впровадження системно діючого здоров'ятворчого моніторингу, що реалізовувався на засадах його діагностичної, прогностичної, управлінської, пізнавально-виховної та мотиваційно-стимулюючої функції; в) реалізації підготовки педагогічного колективу до виконання функцій соціального педагога в аспекті здоров'ятворчої діяльності; г) формулювання стратегічних та ситуативних цілей здоров'ятворчості у соціально-педагогічній діяльності загальноосвітнього закладу; д) структурування форм позакласної роботи з формування здоров'ятворчої компетентності школярів таких, як «Здоров'ятворчі лекторії», «Клуби здоров'я», «Соціально-ціннісні бесіди», «Здоров'ятворчі діалоги (або конференції, екскурсії тощо)», «Науково-дослідна практика вивчення здоров'я людини», «Дні профілактики шкідливих звичок» та інші. Перша соціально-педагогічна умова впроваджувалася шляхом формування у підлітків пізнавальних і соціальних мотивів до здоров'ятворчої компетентності (у процесі використання комплексу прийомів, що впливають на ці мотиви).

Для формування вузьких соціальних мотивів (престижу, статусу в колективі, визнання лідерства та ін.) нами використовувалися такі прийоми, як дебати з тем «Чи модно бути сучасним та здоровим?», «Здоров'я — це найвища цінність», презентації творчих робіт (у напрямку з'ясування, що є для людини найціннішим і значущим і т. п.), складання особистих портфоліо. Формування вузьких пізнавальних мотивів з проблеми здоров'ятворчості здійснювалося через роботу клубів «Я обираю здоров'я» та консультацій фахівців медичних установ, центрів здоров'я, волонтерів.

З метою формування широких соціальних мотивів, ми пропонували підліткам взяти участь у здоров'ятворчій діяльності. Для цього в загальноосвітніх навчальних закладах ми проводили конкурси «Супермен», «Міс школи», «В здоров'ї — сила», «Богатирські ігри», «Козацькі забави»; спортивні змагання з популярних видів спорту та спортивних ігор; експрес-інформування про шкідливі звички (тютюнопаління, вживання алкогольних напоїв, психоактивних речовин тощо).

Для формування широких пізнавальних мотивів ми практикували диспути, соціально-ціннісні бесіди, здоров'ятворчі лекторії, здоров'ятворчі екскурсії, здоров'ятворчі конференції, дослідні практики з вивчення факторів (комплексів) зміцнення здоров'я людини, здоров'я розви-

ваючі змагання, дні здоров'я та профілактики шкідливих звичок.

Формування мотивів саморозвитку й творчості до здоров'ятворчої компетентності здійснювалося шляхом залучення підлітків до виконання різноманітних творчих робіт, які спрямовувалися на активізацію навчально-пізнавальної діяльності підлітків у напрямку формування здоров'ятворчої компетентності.

Друга соціально-педагогічна умова формування здоров'ятворчої компетентності школярів визначена, як створення освітньо-оздоровчого, інтерактивного середовища (соціуму) загальноосвітньої школи, в структурі якого реалізовані системні: а) міжгалузеві, міжпредметні зв'язки формування здоров'язбережувальних знань, валеологічних навичок, вмінь; б) сукупність соціально-оздоровчих, фізкультурно-спортивних, соціально-етичних відносин; в) соціально-оздоровчі мотиватори, ціннісні здоров'ятворчі орієнтації, ситуації соціальної фасилітації в здоров'ятворчій діяльності школярів; г) соціально-педагогічні інтерактивні технології формування здоров'ятворчої компетентності їх суб'єктів; д) механізми керованого функціонування означеної соціально-педагогічної системи на рівні керівництва школою, її педагогічного колективу, школярів; е) суб'єктні взаємовідносини в структурі урочних та позакласних фізкультурно-оздоровчих занять.

Друга умова є соціально-педагогічною основою реалізації властивостей, ознак системно структурованого підходу до формування здоров'ятворчої компетентності школярів, як педагогічної системи відкритого типу, що прогнозує її інноваційний розвиток та соціальну інтегрованість. Друга соціально-педагогічна умова впроваджувалася, як система відкритого типу, що утворює інтерактивне, стає освітньо-оздоровче середовище, соціум загальноосвітнього закладу, в структурі якого інноваційно були реалізовані постійно діючі здоров'ятворчі мотиватори, а саме такі соціально-педагогічні технології «СТО», «Реверс», «Антей», «Релаксація», «Концепт», самооцінка психосоматичного, соціального здоров'я підлітків; міжгалузеві та міжпредметні зв'язки, що реалізувалися на основі дидактичної технології «ПОПС-формула» [4].

У якості третьої соціально-педагогічної умови було визначено систему інтерактивних технологій соціально-педагогічного супроводу системної здоров'ятворчої діяльності її суб'єктів. Під соціально-педагогічним супроводом ми розуміємо вид соціально-педагогічної роботи, спрямованої на здійснення соціальної опіки, допомоги та патронажу дітей і молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження та підвищення їхнього соціального статусу. Соціально-педагогічний супровід, як соціально-педагогічна система відкритого типу, у діяльності загальноосвітнього навчального закладу реалізовувався через: а) ситуативний діалог суб'єктів здоров'ятворчої практики, їх суб'єктні взаємодії; б) співпрацю, співтворчість, взаємодопомогу, реалізацію соціально-педагогічних ситуацій, що формують у підлітка відчуття захищеності та соціальної самореалізації, на основі якої

він ідентифікує себе, як життєво творча особистість, що здатна до адекватної самооцінки, критичного саногенного мислення, продуктивної соціальної рефлексії, соціально-ціннісного самовизначення.

Під час впровадження третьої соціально-педагогічної умови, яка нами визначається, як системний соціально-педагогічний супровід здоров'ятворчої діяльності підлітків в структурі освітньо-оздоровчої практики загальноосвітньої школи забезпечувався сталим системним створенням вчителями на уроках загальноосвітніх дисциплін, в формах позакласної роботи ситуацій позитивного психоемоційного «клімату», довіри, актуалізації, врахування індивідуальних особливостей учнів, діалогу, соціальної фасилітації, стимулювання, успішності, ідентифікації підлітків, як здоров'ятворчої особистості.

Практичне впровадження розроблених соціально-педагогічних умов компетентісного підходу до процесів особистісно орієнтованого становлення здоров'ятворчості, формування у підлітків психосоматичного здоров'я, здорового способу життя, саногенного мислення, здоров'ятворчої компетентності, культури здоров'я виявило сутнісні ознаки інноваційності, які притаманні соціально-виховним технологіям означеної педагогічної спрямованості і полягають вони у тому, що забезпечують єдність загальнокуль-

турного та здоров'ятворчого виховання учнів навчальних закладів, подолання деструктивних процесів у системі освіти, пов'язаних з розвитком, збереженням та удосконаленням психосоматичного здоров'я школярів, формування в школі, сім'ї, місті, суспільстві соціокультурної ситуації духовно-ціннісного відношення до психосоматичного здоров'я дітей, підлітків, дорослих, учнів з особливими освітніми потребами, виховання у них здоров'ятворчої компетентності, саногенного світогляду, які є конструкторами культури здоров'я.

Нами доведено, що здоров'ятворча компетентність учнів формується саме під оптимальним впливом соціальних, когнітивних, аксіологічних, практикологічних, духовно-соматичних, мотиваційно-потребнісних, емоційних чинників, що структуровані в освітньо-оздоровчому середовищі школи з властивостями сталого соціально спрямованого психолого-педагогічного та духовно-соматичного супроводу здоров'ятворчої діяльності школярів.

Вважаємо, що подальшого наукового вивчення та вдосконалення потребують проблеми проєктивної розробки виховних технологій формування у учнівської молоді здоров'ятворчої мотивації, соціальних потреб, духовності, аксіологічного і практикологічного відношення до психосоматичного, соціального та духовного здоров'я.

Литература:

1. Бех, І. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади/І. Бех. — К.: Лебідь, 2003. — 344 с.
2. Горашук, В. П. Формування культури здоров'я школярів (Теорія і практика)/В. П. Горашук. — Луганськ: Альма-матер, 2003. — 376 с.
3. Григоренко, В. Г. Інноваційні організаційно-педагогічні умови функціонування інтерактивних виховних технологій особистісно орієнтованого формування в учнів загальноосвітньої школи культури здоров'я/В. Г. Григоренко. — Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць [За ред. проф. В. І. Сипченка]. — Слов'янськ: СДПУ, 2011. — Вип. LV. — Ч. III. — с. 196 — 207.
4. Григоренко, Г. В. Структура соціально-педагогічного супроводу здоров'ятворчої діяльності учнів загальноосвітньої школи в процесі формування культури здоров'я/Г. В. Григоренко // Збірник наукових праць Гуманізація навчально-виховного процесу [за ред. В. І. Сипченка]. — Слов'янськ: СДПУ, 2011. — с. 212 — 221.
5. Омельченко, С. О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків: Монографія/С. О. Омельченко. — Луганськ: Альма-матер, 2007. — 352 с.

Воспитание патриотизма на уроках истории

Гринёв Валерий Ильич, учитель истории
МКОУ Аношкинская СОШ Лискинского района Воронежской области

*«Патриотизм есть любовь ко благу и славе Отечества
и желание способствовать им во всех отношениях»*

Н. М. Карамзин

На сегодняшний день одной из приоритетных задач государства, осуществляемых школой, является воспитание высоконравственной, патриотичной личности. Поэтому среди целей исторического образования в Фе-

деральных государственных образовательных стандартах нового поколения выделяются основные: «воспитание патриотизма, гражданственности, социальной ответственности, уважения к истории и традициям нашей Родины,

к правам и свободам человека, демократическим ценностям современного общества».

Востребованность данной темы определяется тем, что в жизни нашей страны, с одной стороны, усиливаются демократические процессы в различных сферах общественной жизни, развивается диалог культур, Россия активно включается в мировое сообщество. Но с другой стороны, нарастают негативные явления: бездуховность, социальное расслоение, социальная незащищенность граждан, криминализация общества, пропаганда насилия в средствах массовой информации. Как следствие этих процессов — рост подростковой преступности, беспрецедентности и безнадзорности, наркомании, снижение общей культуры молодежи, усиление националистических, сектантских влияний на подрастающее поколение.

Рассматривая особенности патриотического воспитания, сначала определим, что такое патриотизм. Патриотизм, по мнению философов, — одно из наиболее глубоких чувств человека, закрепленных веками. Оно присуще всем народам. Это важное качество человека, предполагающее любовь к Родине, готовность служить её интересам, своему народу. Именно патриотизм являлся тем фундаментом, который во все времена объединял все слои российского общества.

В.И. Даль в своем словаре дает следующее определение: «Патриот — любитель Отечества, ревнитель о благе его, отечественник, отчизнолюб».

В Философском словаре «патриотизм» определяется как нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к Отечеству и преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы Родины.

В патриотическом воспитании можно выделить три направления:

- изучение истории семьи ребенка;
- изучение истории родного края;
- изучение истории Отечества.

Именно уроки истории открывают широкие возможности для формирования

личности школьника, становления его гражданской позиции. При этом учитель должен направлять учеников,

вооружать их инструментарием оценки тех или иных событий, в нравственном плане должен апеллировать к лучшим качествам в человеке, опираясь на исторический материал.

Воспитательный потенциал раскрывается буквально в каждой теме урока, не говоря уже о таких темах, как: Куликовская битва, Невская, Отечественная война 1812 года, Великая Отечественная война. При изучении этих исторических событий возможна и необходима работа не только с учебником истории, но и художественной литературой. Учащиеся пишут сообщения, дают характеристики исторических лиц, посещают краеведческий музей, библиотеки, встречаются с участниками исторических событий.

По мнению многих современных педагогов для того, чтобы повысить нравственную значимость школьного урока нужно действовать в 3-х направлениях: через самого педагога, через саму историю и через форму подачи материала. Использование всех направлений в совокупности дает максимальную эффективность в реализации нравственно-воспитательных целей урока.

А среди приемов, способствующих воспитанию патриотизма, можно отметить следующие: методы убеждения, методы организации деятельности учащихся, возрастно-оценочные методы, диалоговая и групповая формы работы, нестандартные формы начала урока, применение фотографий родной природы или портретов героев нашего Отечества. Кроме того для более полной реализации воспитательного потенциала содержания урока отечественной истории необходимо применять комплекс приемов, которые могут усилить воспитательное воздействие на учеников. [3] К этим приемам относится установление интегративных связей истории с другими гуманитарными предметами, такими, например, как литература и музыка. А также использование заданий исторического содержания на математических олимпиадах школьников. [1]

Воспитание гражданина и патриота России, основанное на изучении её правовой и государственной систем, символики, истории края и страны, жизни и деятельности выдающихся людей способствует сохранению традиций и преемственности поколений. [2]

Литература:

1. Зубова, С.П., Лысогорова Л.В. Математические олимпиады в современных условиях. Самарский научный вестник. 2013. № 3 (4). с. 61–63.
2. Кочетова, Н.Г., Севенюк С.А., Лысогорова Л.В. Юбилею факультета начального образования Поволжской государственной социально-гуманитарной академии посвящается // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). с. 5–7.
3. Лысогорова, Л.В. Педагогические условия развития математических способностей младших школьников // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 9. с. 228–233.

Психодидактична готовність майбутніх учителів початкової школи до використання дидактичних ситуацій

Жила Ксенія, студентка 648 групи

Науковий керівник — Осадченко І. І., доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

В статті розглянуті питання використання дидактичних ситуацій в підготовці майбутніх учителів початкової школи. Охарактеризовані основні психолого-дидактичні проблеми використання дидактичних ситуацій. Визначено, що важливим умовою використання дидактичних ситуацій є забезпечення психодидактичної готовності вчителя до оволодіння спеціальними навчальними функціями.

Постановка проблеми. На основі аналізу наукових джерел (О. Баєва, О. Долгоруков, І. Іванова, Г. Каніщенко, С. Цесаренко, Л. Чижевська, П. Шеремета та ін.) зазначимо, що однією з головних умов використання дидактичних ситуацій є психодидактична готовність майбутніх учителів початкової школи. Зазначена умова реалізується лише за умови суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачами та студентами у навчально-виховному процесі ВНЗ у контексті досягнення сучасних вимог до результатів навчання: підготувати майбутнього фахівця у відповідності до державних освітньо-кваліфікаційних вимог до бакалавра, спеціаліста та магістра за спеціальністю «Початкова освіта», набути низку професійних компетенцій, де провідною виступає готовність майбутніх учителів початкової школи до розв'язання дидактичних ситуацій.

Виклад основного матеріалу. О. Пометун, спираючись на практичний досвід проведення навчальних семінарів щодо використання вчителями і викладачами ВНЗ методів інтерактивного навчання, зазначає також, що «не всі викладачі «створені» для інтерактивного навчання» [2, с. 19]. За її висновками, є дві основні психодидактичні проблеми, що постають перед викладачами у період апробування інтеракції: страх висловити своє особисте ставлення до матеріалу та виявити некомпетентність у деяких питаннях; складність; невміння повністю розкрити свій людський і професійний потенціал перед студентами. Успішний викладач сучасної вищої школи вже не може бути лише лектором, який читає свої нотатки з конспекту — це, насамперед, успішний навчальний ментор, який керує застосуванням активних методів навчання в аудиторії, підводить студентів до активної діяльності. Продовжуючи міркування щодо професійної психодидактичної готовності викладача до використання дидактичних ситуацій у підготовці майбутніх учителів початкової школи, зазначимо, що після того, як налагоджено психологічний контакт в аудиторії та доцільно застосовані засоби стимулювання творчої активної навчальної діяльності студентів, наступним кроком запровадження технології буде правильна організація на занятті навчального діалогу. Йдеться про навчальний діалог як основний спосіб реалізації навчального процесу у контексті використання дидактичних ситуацій та інтерактивного навчання,

коли виникає багатоступенева комунікація «викладач студент — студенти», тобто під час заняття взаємодіють усі суб'єкти навчального процесу.

Спираючись на дослідження Н. Волкової [1, с. 32–33], визначаємо такі психодидактичні вимоги до навчального діалогу у контексті використання дидактичних ситуацій у підготовці майбутніх учителів початкової школи:

- вибір адекватної, реальної педагогічної ситуації як підґрунтя навчального діалогу у контексті використання дидактичних ситуацій;
- постійне спостереження за реакцією майбутніх учителів початкової школи на зміст педагогічної ситуації: якщо ж ситуація не стимулювала навчальної активності студентів, то можна ускладнити її додатковими обставинами або ймовірним варіантом подальшого розвитку події чи формулюванням ситуаційного завдання для подальшого виконання;
- ретельний вибір адекватних для ефективного навчального діалогу методів навчальної взаємодії як засобів його реалізації;
- дотримання комплексу психодидактичних принципів у процесі реалізації навчального діалогу;
- обґрунтований вибір засобів навчання з метою створення стимулювального навчального середовища;
- вдала реалізація суб'єкт-суб'єктних стосунків, із забезпеченням двобічної активності у взаємодії та цілеспрямованою передачею ініціативи співрозмовників;
- піклування про єдність учасників діалогу, пошук спільного поля взаємодії, доцільне застосування порад, активізацію зацікавленості майбутніх учителів початкової школи у них; орієнтація на відповіді співрозмовника, продовження його думок;
- вияв умінь сприйняти почуття іншого як власні, здатність до емоційного відгуку, намагаючись зрозуміти майбутнього вчителя початкової школи, розібратися і прийняти його позицію, пояснюючи йому свою, спілкуючись у гуманній формі;
- толерантне та психодидактичне (психологічне — толерантне; дидактичне — навчально обґрунтоване) визначення межі діалогу в партнерстві «викладач — студент», адже такі партнери, як викладач та студент, все таки виступають з різними знаннями, досвідом та цілями діалогу.

Зазначимо, що слід приділяти особливу увагу під час підготовки викладача ВНЗ до запровадження використання дидактичних ситуацій у підготовці майбутніх учителів початкової школи, потрібно сконцентрувати не лише на знанні основних компонентів технології, набутті певного досвіду, умінь проведення дискусії та виконання ситуаційного завдання. Викладач повинен також бути готовим відмовитися від власних суджень та упереджень у процесі аналітичної діяльності студентів.

Оскільки дидактика вищої школи розглядає «навчання як спосіб цілеспрямованого й активного формування особистості, тобто виховання, у процесі вивчення навчальних дисциплін» [2, с. 5], то викладач, ураховуючи вказане, стає певним взірцем для студентів — майбутніх учителів початкової школи, зокрема і у педагогічному спілкуванні у ВНЗ.

Висновки та перспективи подальших розвідок. В результаті нашого дослідження визначено, що важливою умовою використання дидактичних ситуацій підготовці майбутніх учителів початкової школи — забезпечення психодидактичної готовності викладача з опануванням

ним спеціальними вміннями для виконання відповідних педагогічних функцій. Це проявляється у його дидактичному умінні обирати оптимальний педагогічний інструментарій, дотримуватися психологічних принципів внутрішньо аудиторного менеджменту, розумінні ним особливої психологічної ролі, завдяки чому він перетворює методику ситуаційного навчання у відповідну технологію. Результатом дотримання описуваної вище дидактичної умови щодо використання дидактичних ситуацій у підготовці майбутніх учителів початкової школи буде ефективна співпраця студентів з викладачем та між собою у створеному ними психологічно комфортному навчальному середовищі, орієнтованому на формування у фахівців зазначеного профілю готовності до розв'язання педагогічних ситуацій.

Лише за сформованості психодидактичної готовності викладачів можна очікувати ефективності використання дидактичних ситуацій у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Найоптимальніший шлях досягнення цієї мети — організація та проведення відповідних навчально-методичних тренінгів для викладачів, характеристика яких — подальше завдання нашого дослідження.

Литература:

1. Волкова, Н.П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів/Н.П. Волкова. — К.: Видавничий центр «Академія», 2003. — 576 с.
2. Пометун, О.І. Інтерактивні методики та система навчання/О.І. Пометун. — К.: Шкільний світ, 2007. — 112 с.

Мультикультурализм и образование: проблемы и перспективы

Жукова Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Самарский государственный социально-педагогический университет,

M. Schrenk

Ludwigsburg Pedagogical University, Ludwigsburg, Germany

В статье обозначена необходимость трансформации образования в условиях активно развивающихся мультикультурных процессов. Предложена трехуровневая модель изменений: на первом уровне фиксирует изменения содержания образования, на втором — совершенствование образовательных практик и на третьем — оптимизацию способов взаимодействия образовательных учреждений.

Ключевые слова. Глобализация, мультикультурализм, уровни трансформации в образовании.

В настоящее время обособленное существование народов и культур становится невозможным, так как интенсификация миграционных и демографических процессов, увеличение числа этнически смешанных семей, появление многонациональных коллективов в социальных институтах (каковым является образование) значительно расширяют рамки взаимодействия различных культур.

Образование всегда было, есть и будет институтом трансляции культурного поля различных цивилизаций, того, что по своей сути определяет людей. Но в связи

с этим возникает, по крайней мере, три вопроса: каковы границы этого поля? Можно ли сейчас говорить о том, что современное образование должно не только отражать национальные ценности в области культуры, но и включать в свой контекст более широкие культурные реалии? Должно ли оно становиться более широким, обеспечивать взаимодействие различных культур, существующих сегодня в мире? Какова мера индивидуальности того культурного поля, которое формирует образование?»

В течение длительного времени ведутся активные дискуссии относительно того как должно быть изменено об-

разование, чтобы оно учитывало интересы вливаемой и принимающих сторон. Эта проблема усугубляется пониманием мультикультурализма.

Особо показательной считается позиция представителей общественной инициативы «Канна Агтак». Мультикультурализм — это не что иное, как своеобразная позитивная дискриминация, представляющая собой скрытую форму расизма. В их понимании мультикультурализм служит тому, чтобы подчеркнуть различия и оправдать неравноправие. Сторонники этого направления выступают против превосходства одной культуры, будь то культура немецкая или глобальная, против навязывания им определённой культурной идентичности и языка; подчеркивают тот факт, что требования интеграции мигрантов рассматриваются как посягательство на их свободу, так как в современных сложившихся условиях они в большей степени напоминают требования к ассимиляции. Складывающиеся таким образом представления об «идеальном мультикультурализме» определены правовым равенством представителей доминантой культуры и мигрантов, что, как показала практика, невыполнимо в современных условиях развития общества.

На современном этапе политика мультикультурализма переживает кризис: во многих странах представители доминирующего населения воспринимают признание культуры меньшинств как угрозу своей идентичности, что вызывает всплеск национализма.

17 февраля 2011 г. глава Отдела по взаимоотношениям церкви и общества протоиерей Всеволод Чаплин в Москве на «круглом столе», организованном фондом «Взаимодействие цивилизаций», высказал иную позицию. Он предположил, что в странах Западной Европы, недавно заявивших о кризисе мультикультурализма, это понятие трактуется неправильно: «Говоря о мультикультурализме, мы называем им то, что им не является, то, о чем и говорил господин Дэвид Кэмерон: привести всех к одной системе ценностей, к одному образу жизни, отнюдь не разделяемому всеми людьми, живущими в нашем мире, и, более того, разделяемому только меньшинством людей» [4].

По мнению В. Чаплина, нужен такой мультикультурализм, который «основан на стремлении иметь в одном обществе возможности для самореализации разных этнических групп с их особенностями, с правилами, по которым живет социум или социумы... необходим отказ от унификации общества и создания общечеловека... люди, полностью верные своему этническому, религиозному идентитету, люди, верные своей социальной миссии, должны учиться жить в одном мире с другими людьми, также верными своей миссии и своему идентитету... иными словами, следовать принципу единства разнообразия» [4].

Многие исследователи отмечают, что принцип «единство разнообразия» признает разность мотивов этнических групп: одни стремятся к этнической ассимиляции, другие создают параллельные общества. При этом и мигранты, желающие ассимилироваться, и мигранты, пы-

тающиеся сохранить национальную идентичность, — реалии сегодняшнего общества. Значит, для тех и других должны быть созданы условия: возможность эффективной ассимиляции для первых (преподавание правовой базы, языка, трудоустройство, первичное сопровождение и т. д.) и возможность создания национально-культурных автономий для вторых. Но все это должно быть реализовано непременно на базе действующего законодательства и сформированной двусторонней (принимающая и вливающаяся сторона) общей модели толерантного поведения.

В отличие от западного христианства ислам... это очень ригидная, то есть жесткая религия, которая не трансформируется, не учитывает изменений, которые происходят в мире. При этом причина отсутствия толерантности ислама усугубляется тем, что в настоящее время в исламе активизировался «исламский фундаментализм» — течение, декларирующее необходимость возвращения мусульман к строгому соблюдению требований Корана и других, священных для данной религии книг, а также «освобождения мусульманских земель от колонизаторов. Причём современные виды миграции, как вынужденной, так и добровольной, могут рассматриваться как территориальная экспансия, поскольку исламские государства, как правило, оказывают поддержку родственным себе этнокультурным или конфессиональным группам, находящимся на территории другого государства» [5].

Не менее важным является также тот факт, что разные страны находятся сегодня на разных стадиях развития, но, как утверждает А. Пинский, «неверно было бы полагать, будто одни страны целиком еще находятся в индустриальном или доиндустриальном состоянии, а другие полностью уже вошли в постиндустриальное. Можно говорить о том, какой тип в той или иной стране сегодня является доминирующим, однако важно взаимодействие этих двух цивилизационных типов; важно понимать, что оно имеет инфраструктурный характер, изнутри пронизывая его как бытие всего человечества, так и социальную жизнь каждой отдельной страны и все больше и больше — жизнь каждого человека, его самоощущение, ценности и жизненные ориентации» [2].

Несмотря во многом на негативные оценки мультикультурализма его основные идеи приняты во многих сферах на сегодняшний день. Потому сегодня особо остро встает проблема о совмещении его принципов и глобализации, оказывающей важное влияние на развитие образования в государстве. Очевидно, что существование идей мультикультурализма в период глобализации определяется особенностями последней.

Согласимся с мнением И. А. Ушановой, которая в своей статье «Глобализация и мультикультурализм: пути развития» отмечает следующее: «протест глобализации оказывает двойственное действие на мир в целом: с одной стороны, мир становится более однородным, с другой — все более разнородным. Однородность заключается в том, что мы все чаще представляем свои культурные отличия

одними и теми же способами, которые более доступны для понимания. Для наступившей эпохи характерно организованное культурное многообразие, которое как раз и предусматривает возникновение глобальной культуры. Культурные особенности складываются на фоне глобальной культуры, новой культурной реальности. Новая глобальная культурная система производит и усиливает различия, вместо того, чтобы подавлять их, но это различия особого типа. Их гегемония касается не содержания, а формы. Система глобальной культуры — это общий код, выражающий различия и границы. Однако уже сегодня становится очевидным тот факт, что не все культурные различия станут частью глобальной культуры, за что, несомненно, стоит бороться», в частности возможностями образования [3].

Возникающий феномен «культурного многообразия» расценивается не как простая сумма культур, а качественно иная множественная идентичность. Культурное многообразие задает основу соединения различного (диаметрально противоположного, разного) этнического опыта, благодаря которому страна может стать обществом, способным к взаимодействию и обогащению. Это единство создается на основе терпимости к различиям и готовности верить, что общество укрепляется через взаимодействие различных путей развития, так как нет единственного способа мыслить или существовать, наилучшего для всех... именно это должно стать основополагающим компонентом образования, развивающегося в условиях мультикультурных процессов» [1]. Развитие его идей возможно при условии жесткого соблюдения приезжающими определенных культурных традиций европейцев, иными словами, активизации принципа диалога культур, в связи с чем, для большего понимания необходимо говорить об оптимизации сотрудничества и взаимодействия, в особенности в области образования.

К решению этих вопросов все большее количество стран относится с большей тревожностью. В течение длительного времени ведутся активные дискуссии относительно того, как должно быть изменено образование, чтобы оно учитывало интересы вливаемой и принимающих сторон. К сожалению, стоит отметить тот факт, что на сегодняшний день наметилась явная тенденция сведения процесса организации образования в условиях развития мультикультурных процессов к реализации единичных образовательных курсов, что не способствует его развитию с учетом интересов каждой из стран. В результате многочисленных обсуждений сложилось понимание, которое делает акцент не столько на специфике содержания образования (иными словами, на обогащении различных дисциплин культурной компонентой), но и на поиске новых образовательных практик совместно с исследователями различных стран.

Проблема изменения образования тесно связана с проблемой межкультурного измерения, которая была четко сформулирована на Конференции министров об-

разования стран — членов Совета Европы еще в 1983 г. в связи со сложностями интеграции мигрантов. Включение «европейского измерения» в учебные программы в ходе реализации проекта «Среднее образование для Европы» имело своей целью подготовить молодежь к жизни в «многоязычной и многокультурной Европе».

Исследователи отмечают, что такого рода рекомендации не могли точно определить содержательные аспекты образования (за исключением языкового). В 1980-е гг. Программы «Европа в школе» и «Современный мир в школе» привлекли внимание к необходимости уделить больше внимание таким феноменам как природа и цивилизация, которые в школьных программах были почти полностью вытеснены. С введением в преподавание различных предметов «европейского измерения» появилась возможность лучше сбалансировать преподавание литературы, географии, искусства и культуры (как отмечалось в исследовании ранее).

Вместе с тем подчеркивается, что подобные рекомендации не смогли повлиять на формирование представлений о некоем «обязательном» содержании образования. Более того, по оценкам специалистов, подобные рекомендации вообще не могли иметь успеха. Представители Совета Европы отмечали, что они не имеют права менять существующие программы; единственное, что можно было сделать — это выдвинуть предложения и сформулировать рекомендации. Такая ситуация стала совершенно очевидной уже в связи с попытками ввести «европейское измерение», присутствие которого в учебных программах оказалось формальным.

Именно поэтому образование, изменяющееся в контексте мультикультурных процессов, оказалось не столько преподаванием какого-то иного предмета, сколько иным преподаванием в рамках уже существующего набора предметов и программ. В этом отношении пример «европейского измерения» также стал весьма показательным.

В принятой министрами образования Европы Резолюции 1997 г. было указано, что образование, развиваемое в контексте мультикультурных процессов, должно быть основано не на создание нового предмета, а на более широкое использование кросс-дисциплинарных методов и принципа «командной работы» педагогов — иными словами, обогащению образовательной практики, а также расширению взаимодействия между различными государствами с целью трансформации образования, развивающегося под влиянием мультикультурных процессов.

Итак, обобщая изложенное выше, полагаем, что наметилась явная необходимость к упорядочиванию существующих знаний, позиций относительно трансформационных процессов в образовании и разработки модели: на первом уровне фиксируются изменения содержания образования, на втором — совершенствование образовательных практик и на третьем — оптимизация способов взаимодействия образовательных учреждений.

Литература:

1. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. — СПб.: Изд-во «КАРО», 2005. — 352 с.
2. Новая школа: Основы комплексного проекта обновления школьной экономики, управления школой и содержания общего образования. — М.: Изд-во Высшей школы экономики, 2002. — 173с.
3. Уншанова, И.А. Глобализация и мультикультурализм: пути развития // Вестник Новгородского государственного университета. — 2004. — № 27. — с. 61–65.
4. «Религия и закон». [Электронный ресурс]. — Режим доступа: — <http://www.interfax-religion.ru>
5. Сарапульцев, П.А. «Неотвратимость краха европейской модели мультикультурализма с точки зрения психофизиологии» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: — <http://royallib.com>

Проектная деятельность в воспитании детей дошкольного возраста (предметная область «Художественно-эстетическое развитие»)

Золотухина Аксана Александровна, воспитатель
СП ДС «Березка» ГБОУ СОШ пос. Кинельский м. р. Кинельский Самарской области

Сатвалдыева Ольга Александровна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 321» г. о. Самара

Литвинова Ольга Владимировна, старший преподаватель
Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье рассматриваются вопросы художественного воспитания детей дошкольного возраста в проектной деятельности.

Ключевые слова: художественное воспитание и развитие, проектная деятельность, изобразительное творчество, дошкольник.

Мир современного детства изменился, сформировалась новая субкультура детства, точнее сказать, она находится в непрерывном движении и состоянии постоянного изменения. Социальные условия развития ребенка дошкольного возраста сегодня отличаются от условий вчерашнего дня. Ребенок лишился уникальной социализирующей среды — дворовой культуры, «двора» как носителя социальных установок, средства инкультурации [4, с. 288]. Городское пространство — это «культурный ландшафт» для юного горожанина-дошкольника, который выступает как активный «актер» (по определению социологии детства) [8, с. 3-4]. Исследователи и педагоги-практики предложили организацию общения с городской средой через «образовательные маршруты», которые основываются на методе проектов [6, с. 498].

Современные исследователи отмечают возрастающий интерес педагогов дошкольных образовательных организаций (далее — ДОО) к методике проектирования. Она приобретает, как пишет А.К. Белолуцкая, «заслуженную популярность», хотя на практике и не всегда соблюдаются ее принципы: она частично заменяется или исследовательской, или даже просто учебной деятельностью [2, с. 16–25]. Исследователь считает, что преимущества метода проектов заключаются в его универсальности: он обеспечивает развитие у детей предметных знаний, умений и навыков, универсальных компетентностей и личных качеств;

индивидуальный подход в обучении (выбор, вариативность, индивидуальный интерес) с завершенностью в конкретном продукте; «площадку» для детской инициативы; максимально вовлекает родителей в процесс взаимодействия. Именно эту форму сотрудничества ребенка и взрослого Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса считают развивающей познавательные способности, взаимоотношения со сверстниками [3]. Г.Б. Агеева называет проектом «систему запланированных и применяемых на практике мероприятий», а также «условий необходимых для реализации поставленных планов» [1, с. 59]. Исследователь отмечает, что основная составляющая этого метода — целеполагание познавательной деятельности на определенный результат, который достигается в совместной деятельности взрослых и детей. Метод проектов ориентирован, отмечают Н.Ж. Килибаева, М.М. Исмагулова, опираясь на исследования основателя метода У. Килпатрика, на «самостоятельную деятельность детей — индивидуальную, парную, групповую, которую дети выполняют в течение определенного отрезка времени», этот метод «органично сочетается с групповым подходом к обучению» [5, с. 215]. Проекты могут быть разными по продолжительности, по количеству участников, по масштабам, по видам (исследовательские, творческие, ролевые и т.д. или включать все виды деятельности). И, как правило, предполагают наличие трех «П»: проблема

+ планирование + поиск информации + продукт + презентация продукта.

Как показала практика авторов статьи, в процессе реализации проектов основными проблемами выступают те, которые связаны с перестройкой привычных форм работы педагогического коллектива. Так, пришлось уделить особое внимание тому, чтобы отучить педагогов от постоянного желания перехватить у детей инициативу и начать руководить процессом, указывая детям дальнейшие действия как на этапе выбора темы проекта, так и на этапах его реализации. Сложно было создать условия, при которых дети могли самостоятельно искать информацию, выдвигать гипотезы, трудиться над созданием продукта. Еще одной проблемой стала организационная — как совместить в учебном процессе требования основной образовательной программы и работу в рамках проектной деятельности. Здесь педагоги предложили работу начинать с мини-проектов в группах и постепенно охватывать этой деятельностью в содержательном плане детский сад и привлекать родителей.

Также решили сконцентрировать усилия на «прикладных» проектах, имеющих осязаемый всеми результат. Родилась идея проекта «Расту вместе с городом (поселком)», которая от благоустройства двора детского сада перешла к пониманию необходимости благоустройства территорий своих дворов, изучению пространства города (поселка) как социокультурной среды. Акцент был сделан на художественную продуктивную деятельность, которая помогает ребенку наиболее полно в характерной для дошкольного возраста форме осмыслить и выразить отношение к внешнему миру.

После централизованной областной акции по избавлению от старых насаждений на территориях детских садов осталось много материала для творчества — пеньков, чурок, сухих листьев, гибких веток и т. д. Было принято решение большую часть усилий потратить на дизайнерскую часть проекта с использованием этого материала — «Мой

любимый дворик», предполагающий разработку арт-объектов для детского сада. Согласно возрастной периодизации, воспитанники детского сада проявляют стремление изображать окружающую действительность согласно ее реальному состоянию, на основе аналитической деятельности, понимания особенностей объектов, явлений под грамотным руководством взрослого как посредника и носителя определенного художественного опыта [9, с. 60]. Для педагогов этот проект стал «пробой пера» в освоении алгоритма художественных проектов, он положил начало формированию «проектного мышления» педагогов. Для оказания методической помощи усилиями педагогов кафедры дошкольного образования СГСПУ были разработаны методические рекомендации для воспитателей с описанием технологии работы над проектом. В содержательном и организационном планах ставка была сделана на объединение усилий основного и дополнительного образования.

Для обеспечения информационной поддержки этого и последующих проектов были созданы информ-уголки для родителей в группах и на территории детских садов, обновлена информация на сайтах ДОО и т. д. Ежедневно в группах проводились информ-минутки с фиксацией достижений по проектам — рассказывали о результатах, ставили новые задачи. В процессе реализации проектов в качестве промежуточных итогов предусматривались праздники, знаковые события для семей воспитанников и детских садов, города (поселка), возрождение семейных и национальных культурных традиций.

Таким образом, опираясь на опыт коллег [7, с. 129–135], на свой собственный, можно заключить, что проектная деятельность в ДОО — эффективный метод творческого развития ребенка. Его результативность обеспечивается решением вопросов как субъективного (в основном), так и объективного характера (организация учебного процесса, объединение преимуществ и возможностей основного и дополнительного образования и т. д.).

Литература:

1. Агеева, Г. Б. Проектная деятельность в дошкольном образовании // *Educatio*. — 2015. — № 7 (14) — 1. — с. 59–60.
2. Белолуцкая, А. К. Организация детской проектной деятельности в ДОУ [Текст]/А. К. Белолуцкая // *Современное дошкольное образование. Теория и практика*. — 2009. — № 4. — с. 16–25.
3. Веракса, Н. Е., Веракса А. Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. — М.: Мозаика-Синтез, 2010. — 112 с.
4. Искрин, Н. С. «Детское» пространство города: социализирующее влияние на ребенка микросреды двора [Текст]/Н. С. Искрин // *Педагогика городского пространства: теория, методология, практика: Сборник трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции (Самара, 25–26 марта 2015 года)/Ред. кол.: Т. А. Чичканова (отв. ред.), Н. С. Искрин, О. Ю. Козырь; СИПКРО; ПГСГА*. — Самара: АСГАРД, 2015. — с. 288–296.
5. Килибаева, Н. Ж. Использование проектного метода в обучении дошкольников [Текст]/Н. Ж. Килибаева, М. М. Исмагулова // *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. — 2016. — № 48. — с. 213–218.
6. Литвинова, О. В. Художественное развитие дошкольников и младших школьников в условиях предметно-пространственной среды города [Текст]/О. В. Литвинова // *Развитие современного образования: теория, методика*

- и практика: материалы VI Междунар. науч. — практ. конф. (Чебоксары, 13 нояб. 2015 г.)/редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — № 4 (6). — с. 498–499.
7. Лопсонова, З. Б. Модель развития детско-взрослого сообщества [Текст]/З. Б. Лопсонова // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М. К. Амосова. — 2014. — Т. 11. — № 2. — с. 129–135.
 8. Чичканова, Т. А. Город. Образовательные контексты [Текст]/Т. А. Чичканова // Педагогика городского пространства: теория, методология, практика: сборник трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции (Самара, 25–26 марта 2015 года)/ред. кол.: Т. А. Чичканова (отв. ред.), Н. С. Искрин, О. Ю. Козырь; СИПКРО; ПГСГА. — Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2015. — с. 3–9.
 9. Чичканова, Т. А. Развитие изобразительного творчества детей старшего дошкольного возраста [Текст]/Т. А. Чичканова // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы VII Междунар. науч. — практ. конф. (Чебоксары, 31 дек. 2015 г.)/редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — № 4 (7). — с. 59–61.

Организация продуктивной деятельности младших школьников в обучении математике

Зубова Светлана Павловна, кандидат педагогических наук, доцент
Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье характеризуется сущность понятия «продуктивная деятельность» и описываются способы организации такой деятельности в обучении математике младших школьников. Приводится пример организации продуктивной деятельности обучающихся в процессе поиска нового способа действия.

Ключевые слова: продуктивная деятельность, продуктивное обучение, организация продуктивной деятельности.

Понятие продуктивной деятельности, являясь многогранным понятием, в литературе трактуется неоднозначно. Так, в философии распространена точка зрения, которая рассматривает продуктивность как синоним понятия «творчество». С учетом этого выделяются продуктивная и репродуктивная деятельности. Репродуктивная деятельность понимается как процесс воспроизводства существующего или как такая разновидность человеческой деятельности, которая осуществляется по определенному алгоритму или технологии, при этом не создается ничего принципиально нового, а в продуктивной деятельности происходит созидание неких принципиально новых материальных и духовных ценностей. То есть признаком продуктивности или непродуктивности деятельности является принципиальная новизна ее продукта. Если продукт новый, то деятельность считается продуктивной, или творческой. Другая точка зрения состоит в том, что приведённый признак является необходимым, но недостаточным [1]. Процесс деятельности не завершается получением продукта. Продукт должен потребляться, и в самом процессе потребления происходит завершение всего цикла деятельности, так как происходит удовлетворение потребности, и тем самым достигается конечный результат человеческой деятельности. Здесь стоит отметить, что продукт творческой деятельности должен удовлетворять и многообразные новые потребности.

Таким образом, в философии под продуктивной деятельностью понимается деятельность, в результате которой появляется продукт, который затем обязательно потребляется, имеет свою жизнь. Продуктивная деятельность может быть творческой и нетворческой. Если продукт, полученный в результате деятельности новый, то философы называют эту деятельность творческой.

Проблема продуктивности является актуальной и для психологии практически с начала ее возникновения как науки. Западные психологи указывают на две важнейшие характеристики продуктивной деятельности: во-первых, продуктивна та деятельность, которая приводит к *определённому*, заранее запланированному внешнему результату. Во-вторых, продуктивные задачи понимаются как «точные», решение которых опирается на формально-логические законы и в которых изначально предполагается единственно правильный (он же продуктивный) вариант ответа, изначально знакомый экспериментатору. При этом задачи «открытого» типа, т. е. задачи, в которых не существует одного единственного правильного ответа, не рассматриваются.

С позиций деятельностного подхода в отечественной психологии (В. В. Давыдов, Н. Г. Салмина, Д. Б. Эльконин и др.) под продуктивной деятельностью понимается деятельность по переоткрытию обучающимися научных понятий, содержание которых изначально заложено в учебном процессе и используемых в учебных заданиях материалах.

Другое понимание продуктивной деятельности основано на том, что у субъекта отсутствуют необходимые средства решения поставленной перед ним задачи, которые он должен обнаружить сам (А. В. Фурман) [7, с. 74]. По мнению Н. Г. Салминой и Е. Е. Сапоговой продуктом такой деятельности является модель, воспроизводящая ключевые особенно [4, с. 28; 5, с. 112].

В исследованиях Л. Г. Лысюк, Э. Д. Телегиной, В. В. Гагай отмечаются общие характеристики продуктивной деятельности — отсутствие заданности, преобразование и продуцирование нового знания [2; 6, с. 48].

В качестве основного условия продуктивной деятельности выделяется *ситуационная неопределенность*, под которой понимается такая проблемная ситуация, которая в субъективном осознании индивида строго не детерминирована ни в способах решения, ни в искомом результате. Преодоление ситуационной неопределенности представляет собой целенаправленный процесс.

И. М. Розет под продуктивной деятельностью или фантазией (автор не разводит эти понятия) понимает любую деятельность, не детерминированную внешними условиями, требованиями задачи (инструкцией), усвоенными субъектом правилами и пр. [3]. То есть продуктивная деятельность — это процесс решения задач открытого типа.

Таким образом, можно выделить следующие характеристики продуктивной деятельности:

— в результате осуществления продуктивной деятельности получается новый продукт;

— новизна продукта может быть объективной (новая модель автомобиля, новая теория и т. п.) и субъективной («открытое» учеником правило, которое является новым только для него, новый способ действия, новый продукт конструктивной деятельности и т. п.);

— полученный продукт может быть материальным (фигурка из пластилина, новая картина и т. п.) и идеальным (новая схема, новый способ деятельности);

— в отличие от продукта фантазии продукт продуктивной деятельности обязательно потребляем, имеет свою жизнь;

— осуществление продуктивной деятельности часто происходит с помощью эвристик, алгоритм деятельности неизвестен, однако и алгоритмическая деятельность, в результате которой появляется новый продукт, обладающий перечисленными свойствами, тоже может быть продуктивной. Приведем пример алгоритмической деятельности, в результате которой появляется субъективно новый продукт — новый способ письменного сложения трехзначных чисел.

Ученики к моменту изучения письменного приема сложения трехзначных чисел знают алгоритм письменного сложения двузначных чисел. Если они владеют умением проводить аналогию, то, действуя по алгоритму (в соответствии с операционным составом аналогии), рассуждают следующим образом:

$$\begin{array}{r} 35 \quad 235 \\ +24 \quad +124 \\ \hline 59 \quad 359 \end{array}$$

— Эти записи похожи тем, что записаны суммы, вычисления осуществляются «столбиком», количество единиц и десятков в первых и вторых слагаемых сумм одинаковое;

— Мы знаем, как складываются двузначные числа: единицы складываются с единицами, десятки с десятками;

— Возможно, при сложении трехзначных чисел так же будут складываться единицы с единицами, десятки с десятками, сотни с сотнями.

Продуктивное образование в настоящее время в тех или иных формах является приоритетным во многих странах, поскольку его реализация позволяет максимальной степени вооружить обучающихся способами деятельности, которые им понадобятся в дальнейшей жизни. Важнейшей чертой продуктивного образования является создание учениками (и учителем) личностной образовательной продукции: интеллектуальных открытий — изобретений и конструкций, стихов, задач, гипотез, правил, исследований, поделок, сочинений, программ обучения, проектов и т. п.

Для младших школьников такими способами являются умение учиться, самоорганизация и саморефлексия. В ФГОС НОО в требованиях к результатам образования эти умения заявлены как обязательные метапредметные результаты.

Приведем пример организации продуктивной деятельности младших школьников при изучении сочетательного свойства сложения (в скобках приведены предполагаемые ответы обучающихся).

К этому моменту учащиеся уже умеют складывать и вычитать однозначные числа и круглые десятки, могут заменить число суммой десятков и единиц и наоборот, сумму десятков и единиц заменить числом. Двузначные и однозначные числа складывать учащиеся еще не научились,

I. Найдите значения выражений:

$$5+4 \quad 10+20 \quad 70-30 \quad 50+40 \quad 6+4 \quad 10-5 \\ 18-6 \quad (2+6) + 2 \quad (40+20) - 30 \quad (3+4) + 2 \quad (7+6) + 3$$

— Какие трудности вы при этом встретили? (Мы не знаем, как найти значение последнего выражения, так как в скобках получается двузначное число, а мы не умеем складывать такие числа).

— А какие числа вы уже умеете складывать? (Круглые десятки и однозначные числа.)

— Подумайте, может быть, здесь есть какой-нибудь другой способ сложения этих чисел. (Может быть, так: к 7 прибавить 3, затем к 6 прибавить 3, а потом результаты сложить)?

— Запишем эту гипотезу: $(7+3) + (6+3)$. Какие еще предположения? (Может быть, число 3 прибавить к первому слагаемому 7, а затем прибавить второе слагаемое 6)?

— Запишем на доске: $(7+3) + 6$. Есть еще предположения? (Наверное, можно число 3 прибавить ко 2-ому слагаемому, а затем результат прибавить к первому слагаемому $7 + (6+3)$).

— Отлично. А теперь проверим все 3 гипотезы на более простом примере: $(2+3) + 4$. $((2+3) + 4 = 5 + 4 = 9, (2+4) + (3+4) = 6 + 7 = 13, (2+4) + 3 = 6 + 3 = 9, 2 + (3+4) = 2 + 7 = 9)$

— Какой вывод мы сделаем? (Первое предположение неверно, т.к. получился другой ответ, а второе и третье, возможно, верны, т.к. получились те же ответы, что и при выполнении действий в обычном порядке).

— Проверьте эти предположения для выражений:

$$(1+5) + 2, (3+2) + 5$$

— При нахождении значений выражений всеми тремя способами получили одинаковые ответы: для первого выражения это 8, для второго — 10.

— Итак, какими же способами мы можем прибавить число к сумме? (Для того, чтобы прибавить число к сумме, достаточно найти значение этой суммы, а затем прибавить число к этому значению, или число прибавить к первому слагаемому, а затем прибавить второе слагаемое, или число прибавить ко второму слагаемому, а затем полученный результат прибавить к первому слагаемому).

— Подумайте, как удобнее найти значения выражений, используйте для этого разные способы прибавления числа к сумме:

$$(3+5) + 7 (5+5) + 6 (3+7) + 3 (4+8) + 2$$

В приведенном примере обучающиеся самостоятельно (под руководством учителя) «открывают» сочетательное свойство сложения в виде правила прибавления числа к сумме. Деятельность, таким образом, является продуктивной, поскольку появляется новый для обучающихся продукт — новый способ действия. Этот способ будет ими использоваться как метод решения всех задач некоторой совокупности. В процессе поиска нового способа действия осуществлялась эвристическая деятельность. Таким образом, все признаки продуктивной деятельности младших школьников в приведенном фрагменте урока прослеживаются.

Литература:

1. Лощилин, А. Н., Тихомирова, Е. Е. Продуктивная деятельность и творчество/А. Н. Лощилин, Е. Е. Тихомирова //Научная сессия МИФИ-2002. Т. 6 Актуальные проблемы гуманитарных наук. Проблемы университетского образования. Экономика и управление, с. 32–33.
2. Лысюк, Л. Г. Становление продуктивного целеполагания у детей 2–4 лет в онтогенезе: Автореф. дис.... д-ра психол. наук: 19.00.13/Л. Г. Лысюк/Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка. — Минск, 1997.
3. Розет, И. М. Психология фантазии/И. М. Розет. — Мн., 1991.
4. Салмина, Н. Г. Знак и символ в обучении/Н. Г. Салмина. — М.: Моск. гос. ун-т, 1988.
5. Сапогова, Е. Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника/Е. Е. Сапогова. — Тула: Приок. кн. изд-во, 1993.
6. Телегина, Э. Д., Гагай, В. В. Виды учебных действий и их роль в развитии творческого мышления младших школьников/Э. Д. Телегина, В. В. Гагай //Вопросы психологии. — 1986. — № 1. — с. 47–53.
7. Фурман, А. В. Уровни решения проблемных задач учащимися/А. В. Фурман //Вопросы психологии. — 1989. — № 3. — с. 43–53.

Здоровьесберегающие технологии в структуре профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов

Иванова Наталья Александровна, старший преподаватель кафедры начального образования
Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье рассматриваются основные вопросы, связанные с применением здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: здоровьесберегающие образовательные технологии, подготовка студентов-бакалавров, требования к организации здоровьесберегающего обучения.

Потребность человека, общества и государства в здоровьесберегающем образовании обусловлена тем, что из года в год увеличивается общая заболеваемость детей и подростков. Согласно материалам Государственного доклада Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 17 ноября 2011 г. «О положении детей в Российской Федерации» в дошкольном возрасте 15–20% детей имеют ту или иную хроническую патоло-

гию, в возрасте 6–7 лет такие дети составляют уже 30 — 35%, а на момент окончания школы, практически здоровыми могут быть признаны лишь 20 — 25%.

Указанные факты свидетельствуют о том, что необходима специальная работа школы по сохранению и укреплению здоровья учащихся. Ведущим фактором здоровья является образ жизни, формировать который может и призвана школа. В своих размышлениях Н. И. Пирогов

утверждал, что всё будущее жизни находится в руках школы и ее прямое назначение — быть руководителем жизни на пути к будущему.

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» здоровье человека отнесено к приоритетным направлениям государственной политики в области образования. Педагоги должны осознавать свою ответственность за состояние здоровья учащихся и находить решение проблемы негативного влияния учебно-воспитательного процесса на здоровье учащихся в овладении необходимыми приемами и методами здоровьесберегающих образовательных технологий.

Особая роль в сбережении здоровья учащихся отводится учителю начальных классов. Именно он, с первых дней пребывания ребенка в школе, подробно знакомится с личным делом первоклассника, расспрашивает родителей о возможных отклонениях в здоровье и поведении ребенка, совместно с медицинским работником школы оформляет листок здоровья на каждого учащегося. А самое главное, педагог начального образования стремится заинтересовать детей учебной, умело строит свой педагогический процесс так, чтобы не навредить здоровью школьников, избегая стрессовых ситуаций, иначе говоря — использует все методы и средства здоровьесберегающих образовательных технологий. Именно по этой причине в учебный план педагогических вузов введен курс «Здоровьесберегающее пространство образовательного учреждения», где студенты, в том числе и будущие учителя начальных классов, знакомятся с принципами и методами здоровьесбережения, со «школьными факторами риска» (стрессовая педагогическая тактика педагогических воздействий; интенсификация учебного процесса; несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников, нерациональная организация учебной деятельности, в том числе физкультурно-оздоровительной работы, низкая функциональная грамотность педагогов и родителей в вопросах охраны и укрепления здоровья), «школьными болезнями» (искривление позвоночника, снижение остроты зрения, гастриты и др.) и т. д. Лекционные занятия для студентов начинаются с раскрытия сущности понятий «здоровье», «образ жизни», «здоровьесберегающие образовательные технологии».

Понятие «здоровьесберегающая технология» относится к качественной характеристике любой образовательной технологии, показывающей на сколько решается задача сохранения здоровья учеников и учителя. Таким образом, здоровьесберегающие образовательные технологии это совокупность тех принципов, приемов, методов педагогической работы, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаком здоровьесбережения.

Цель здоровьесберегающих образовательных технологий — обеспечить школьнику возможность сохранения и укрепления здоровья за период обучения в школе, сформировать у него мотивацию на сохранение и укрепление

здоровья, необходимые знания, умения и навыки здоровому образу жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни. Основным показателем, отличающим все здоровьесберегающие образовательные технологии — регулярная экспресс-диагностика состояния учащихся и отслеживание основных параметров развития организма в динамике (начало — конец учебного года), что позволяет сделать соответствующие выводы о состоянии здоровья учащихся.

Педагог, владея современными педагогическими знаниями, в тесном взаимодействии с учащимися, их родителями, медицинскими работниками, с коллегами в состоянии спланировать свою работу с учетом приоритетов сохранения и укрепления здоровья участников педагогического процесса.

Для достижения целей здоровьесберегающих образовательных технологий применяются следующие группы средств, комплексное использование которых позволяет решать задачи оздоровления учащихся: средства двигательной направленности (физические упражнения; физкультминутки и подвижные перемены; эмоциональные разрядки и «минутки покоя»; гимнастика; лечебная физкультура; подвижные игры; специально организованная двигательная активность ребенка; массаж и др.); оздоровительные силы природы (проведение занятий на свежем воздухе, и т. д.); гигиенические факторы (выполнение санитарно-гигиенических требований, регламентированных СанПиНами; личная и общественная гигиена; проветривание и влажная уборка помещений; соблюдение общего режима дня, режима двигательной активности, режима питания и сна).

В здоровьесберегающих образовательных технологиях применяются две группы методов: специфические (характерные только для процесса оздоровления) и общепедагогические (применяемые во всех случаях обучения и воспитания).

В структуре метода выделяют приемы, которые классифицируются следующим образом: защитно-профилактические (личная гигиена и гигиена обучения); компенсаторно-нейтрализующие (физкультминутки; оздоровительная, пальчиковая, корригирующая, дыхательная гимнастика; лечебная физкультура; массаж; самомассаж; психогимнастика, тренинг) — позволяющие частично нейтрализовать стрессовые ситуации; стимулирующие (элементы закалывания, физические нагрузки, приемы психотерапии, фитотерапии и др.); информационно-обучающие (письма, адресованные родителям, учащимся, педагогам) (В. И. Ковалько).

Поскольку основной формой организации учебно-воспитательного процесса является урок, то и при его постановке студенты должны учитывать требования здоровьесбережения: обстановка и гигиенические условия в классе (температура и свежесть воздуха, рациональность освещения и др.); количество видов учебной деятельности (норма 4–7 видов за урок); средняя частота и продолжительность чередования различных видов

учебной деятельности; место и длительность применения ТСО; наличие, место, содержание и продолжительность оздоровительных моментов на уроке (физминутки, динамические паузы, минутки релаксации, гимнастика для глаз и др.); наличие мотивации деятельности учащихся (оценка, похвала, соревновательный момент и т. п.); психологический климат на уроке и наличие эмоциональных разрядок (шутка, улыбка и др.); темп окончания урока («скомканность», спокойное завершение, задержка учащихся после звонка на перемену) и др.

Студенты учатся составлять расписание уроков в соответствии с физиолого-гигиеническими требованиями. Эти требования определяются динамикой физиологических функций организма и работоспособностью учащихся на протяжении учебного дня и недели. Рационально составленное расписание должно учитывать эти показатели, а также сложность предметов и преобладание динамического или статического компонентов во время занятий. Ранговая шкала трудности предметов для младших школьников приведена в СанПиН-ах.

На практических занятиях будущие учителя начальных классов также закрепляют и совершенствуют навыки пользования различными измерительными приборами, помогающими определить состояние ребенка (термометр,

тонометр, спирометр, динамометр кистевой и др.); знакомятся с правилами здорового образа жизни; учатся выявлять ранние формы плоскостопия, сколиоза, нарушения зрения; разрабатывают планы профилактических мероприятий возможных болезней. В методической копилке, которую студенты собирают в процессе занятий, можно встретить сценарии Дней здоровья, планы организации перемен и каникул школьников, электронные версии физминуток и динамических пауз, а также многое другое. Полученные навыки, студенты применяют при реализации практической составляющей их профессиональной подготовки. Работая с классом на педагогических практиках в школе, будущие учителя применяют здоровьесберегающие образовательные технологии, используют свои методические наработки для осуществления диагностики физического состояния детей в классе и, на основе полученных данных, строят учебный процесс в соответствии с принципами здоровьесбережения.

Таким образом, подобная работа оказывает положительное воздействие на результативность работы по формированию профессиональных компетенций будущих педагогов в области здоровьесбережения младших школьников и своего лично, способствует повышению качества высшего профессионального образования.

Литература:

1. Безруких, М. М. Здоровьесберегающая школа. М., 2004. — 240 с.
2. Дыхан, Л. Б., Кукушкин В. С., Трушкин А. Г. Педагогическая валеология. Учебное пособие для студентов педагогических ВУЗов. М.-Ростов н./Д. Изд. центр «МарТ», 2005. — 528 с.
3. Кирпичев, В. И. Физиология и гигиена младших школьников. Пособие для учителя. М. Изд. центр ВЛАДОС, 2002. — 144 с.
4. Ковалько, В. И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. 1–4 классы. М.: ВАКО, 2004. — 296 с.

Исследование представлений родителей дошкольников о возможностях использования социальных сетей при организации их педагогического просвещения

Иванушкина Наталья Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент;
Тимофеева Марина Геннадьевна, магистрант

Самарский аэрокосмический университет имени академика С. П. Королева (Национальный исследовательский университет) (СГАУ)

В статье представлены результаты исследования, представлений родителей дошкольников о возможностях использования социальных сетей при организации их педагогического просвещения.

Ключевые слова: психолого-педагогическое просвещение родителей, организация педагогического просвещения.

Современная семья включена во множество сфер жизнедеятельности общества. Поэтому на климат внутри семьи влияет множество факторов: и политические, и социально-экономические, и психологические. Становление и развитие личности ребёнка во многом за-

висит от положительного, либо отрицательного влияния на него семьи, родителей. Именно здесь происходит первичная социализация личности, осваиваются первые социальные роли, закладываются основные ценности жизни.

Воспитание детей в семье необходимо рассматривать как специальную педагогическую деятельность родителей, и в этом смысле родители являются особым, важнейшим социально-образовательным институтом.

Тем не менее, в современном обществе семья как социальный институт и семейное воспитание испытывают существенные трудности: растет число разводов, к сожалению, все более усиливается расслоение семей по уровню доходов и социальному статусу, происходит разрыв возрастных, интеллектуальных и других уровней функционирования семьи. А также можно констатировать крайне низкий уровень организации совместного времяпрепровождения родителей и их детей. Многие родители осознают недостатки воспитания своих детей, но зачастую им не хватает элементарных знаний по педагогике, психологии, чтобы решить возникающие проблемы [2].

На практике педагоги дошкольных образовательных учреждений часто сталкиваются со множеством вопросов, которые им задают родители. Им необходима методическая помощь, начальные знания психофизических особенностей дошкольников, о методах и приемах взаимодействия с ними. Все это говорит об актуальности организации педагогического просвещения родителей, используя при этом различные средства, в том числе и социальные сети, а также Интернет-ресурсы.

По А. Шатовой просвещение родителей включает в себя «обучение родителей, которое предполагает не только передачу знаний, но и формирование умений и навыков. Прежде всего, это навыки помощи ребёнку при освоении образовательных программ; эффективного общения с ним».

Обучение родителя начинается с его психолого-педагогического просвещения. С точки зрения А. Шатовой психолого-педагогическое просвещение отличается от любого другого. И это связано не только с его содержанием, но и с формами, которыми оно осуществляется. Прежде всего, с точки зрения автора, «это обмен педагогическим опытом, который у каждого неповторим. Если сравнивать его с информированием, то просвещение будет отличаться наличием обратной связи, а также выявлением позиций субъектов в ходе обсуждения тех или иных вопросов. Следовательно, в ходе проведения работы по педагогическому просвещению участники более активны» [3].

Положительные результаты в воспитании детей достигаются при умелом сочетании разных средств, при активном включении в эту работу всех членов дошкольного учреждения и членов семей воспитанников.

В самом общем виде ответ на вопрос о взаимоотношениях семьи и педагога, семьи и дошкольного образовательного учреждения состоит в признании необходимости, взаимосвязи, взаимопреemptственности, взаимодополнении в образовательной деятельности. И то, и другое — это два основных и равноправных субъекта социального воспитания и дошкольного образования детей.

В качестве средства педагогического просвещения родителей дошкольников, мы рассматриваем социальные сети, которые прочно вошли в современную жизнь, и пользуются большой популярностью у родителей подрастающего поколения.

В нашем исследовании принимали участие 50 родителей логопедических групп дошкольного образовательного учреждения. Из них 35 женщин и 15 мужчин. Основной состав был представлен родителями со средним и средним профессиональным образованием, и только 36% респондентов, по данным анкетирования, имеют высшее. Исходя из этого факта, можно предположить, почему такой отклик нашли наши вопросы, связанные с обучением, развитием и воспитанием детей.

Для организации дальнейшей работы по педагогическому просвещению родителей дошкольников, нам очень интересно было выявить, «какие вопросы, связанные с воспитанием их интересуют больше всего». 80% респондентов ответили, что для них актуальна информация, связанная с «обучением детей в определенном возрасте».

40% родителей очень интересовала информация о возрастных особенностях детей, об их общении со сверстниками. 30% опрошенных хотели узнать, как организовать досуг ребенка. Об индивидуальных особенностях детей хотели бы узнать поподробнее 20% респондентов. По 10% опрошенных проявили интерес к вопросу о мотивации обучения и организации игры с ребенком.

Мы отметили важный момент, что 60% родителей, «если в семье возникают вопросы, связанные с общением, воспитанием или обучением детей» обращаются к специалистам: психологам, педагогам, логопедам. Это говорит об актуальности проблемы, рассматриваемой в нашем исследовании.

30% респондентов пытаются найти ответы на интересующие их вопросы в Интернете: через поисковые системы, на специальных сайтах, в социальных сетях. Важно, что все-таки 20% ищут информацию в научной литературе, книгах, журналах, газетах; 4% родителей — «у знакомых, соседей, друзей и родственников».

Конечно, прежде чем, организовывать педагогическое просвещение с использованием Интернет-ресурсов и через социальные сети, необходимо было выяснить, каково техническое оснащение родителей, участвовавших в опросе. По результатам ответов 100% респондентов имеют различные технические средства с выходом в Интернет. 50% указали на наличие ноутбуков и нетбуков, 30% имеют персональные компьютеры, 10% — планшетные компьютеры и 10% мобильные телефоны с выходом в глобальную сеть.

Самыми популярными поисковыми системами, которые родители применяют «для поиска информации по вопросам воспитания и обучения детей» оказались Google и Yandex по 50% ответов.

Небольшое количество респондентов отметили, что используют «специализированные сайты, к которым они обращались, решая вопросы воспитания и обу-

чения ребенка». К этим Интернет-ресурсам относятся: Deti.mail.ru; сайт психологического центра Адалин; «Интеллектуально-творческий потенциал России» — единый портал и образовательная программа, целью которой является выявление одаренных детей; Мама. ru; Maam.ru

60% родителей ответили, что «зарегистрированы в социальных сетях». Наибольшей популярностью пользуются, конечно, VK (60%) и «Одноклассники» — 50%, затем расположились Facebook (20%), Youtube (10%). А также были родители, которые при хорошем техническом оснащении не зарегистрированы нигде. Таких было 40%.

На вопрос «Используете ли вы социальные сети для решения задач обучения и воспитания детей», по 30% родителей ответили «редко» и «никогда», но нашлись и такие, которые обращались к социальным сетям «часто», «иногда» — по 20%.

Временное распределение «на поиск информации по вопросам развития, воспитания и обучения детей, используя Интернет-ресурсы» выглядит следующим образом: «мало» — 36%, «не более 30 минут, 1 часа, не более 2 часов» — по 20%, и, лишь, 4% родителей ответили «пока не найду нужную информацию». В общей сложности 64%, принявших участие в опросе респондентов, показали свою заинтересованность в вопросах педагогики и возрастной психологии, а также показали умение работать с Интернет-источниками.

Показательно, что на вопрос «Использует ли ваш ребенок Интернет-ресурсы для организации своего досуга», 80% дали утвердительный ответ, и всего 20% — отрицательный, при чем 80% родителей утверждают, что «разрешают посещать только детские сайты». 10% указали на Youtube, и, также 10% — ответили «никакие».

В продолжение предыдущего вопроса, родители (100%) отметили, что основная цель посещения детских сайтов, является просмотр мультфильмов.

Дальше цели выстроились следующим образом: 60% детей — играют в развивающие игры; 30% — слушают аудио сказки; и такое же процентное отношение просматривают детские передачи (30%).

Литература:

1. Горячев, М.Д. Горячев М.М. Иванушкина Н.В., Мантуленко В.В. Применение сетевых ресурсов в современном образовании // Вестник Самарского государственного университета. Гуманитарная серия. 2014. № 5 (116). с. 220 — 227.
2. Егорова, У.Г. Просвещение родителей в вопросах профилактики отклоняющегося поведения подростков // Вестник Самарского государственного университета. Гуманитарная серия. 2014. № 9 (120). с. 232 — 236.
3. Шатова, А.Д. Экономическое воспитание дошкольников: учебно-методическое пособие/А.Д. Шатова. — М.: Издательство «Педагогическое общество России», 2005. — 124 с., с. 39.

На вопрос «Каким образом вы регулируете количество времени, проведенное ребенком за компьютером и содержание сайтов, которые использует ваш ребенок», 70% родителей ответили, что сами «следят за временем», а 30% — доверяют в этом вопросе своим детям, которые уточняют «сколько можно времени поиграть за компьютером или посмотреть мультфильмы».

При всей занятости современных родителей, временные приоритеты «потратить на on-line консультации с педагогом, психологом, логопедом» выстроились следующим образом, «сколько нужно» — 30%, «от 1 часа до 2 часов» — по 20%, «30 — 40 минут» — по 10%, «нисколько» — 10%.

А если рассматривать более глубоко, предлагая «потратить время на on-line обучение, связанное с вопросами развития ребенка, его воспитания и обучения» 40% родителей смогли бы выделить 1 — 2 часа ежедневно, «30 минут» — 20%, «сколько нужно» — 20%, то есть в общей сложности 80% высказались за такую возможность получить знания по педагогике и возрастной психологии, и, всего лишь, 20% ответили «нисколько».

Спектр вопросов, которые родители «хотели бы обсудить на занятиях» в рамках их педагогического просвещения был следующий (по убывающей): «вопросы общения ребенка с другими детьми», «мотивация обучения» — по 20%, «воспитание детей», «как повысить внимательность», «особенности общения родителей с ребенком» — по 10%, «никаких» — 8%, «о заикании» — 6%, «по вопросу развития речи» — 4%, «здоровье» — 2%.

Обучение с помощью социальных сетей обладает привлекательной новизной, с одной стороны, а с другой — удобством и возможностью реализации ее на практике [1]. А если, мы рассматриваем их с точки зрения, средства педагогического просвещения родителей, то это становится еще более интересным и актуальным.

Наше опрос показал, что большое количество родителей (80%) готовы как с психологической точки зрения, так и с технической, к организации педагогического просвещения, используя при этом огромный потенциал социальных сетей и Интернет-ресурсов.

Тренинг как эффективный подход к улучшению качества работы с детьми с задержкой психического развития по развитию эмоциональной сферы в условиях современного дошкольного образования

Карпова Ольга Валериевна, педагог-психолог
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 347 г. о. Самара

В данной статье представлен опыт работы педагога-психолога детского сада с детьми с задержкой психического развития с помощью тренинга, как эффективной формы работы, помогающей преодолевать трудности в эмоционально-личностном развитии воспитанников.

Ключевые слова: задержка психического развития, коррекционно-развивающая работа, тренинговое занятие, эмоциональная сфера, техники.

Задержки психического развития и их коррекции — актуальный вопрос и проблема детской психоневрологии, логопедии, психологии, дефектологии. ЗПР начинаются в раннем детском возрасте и о них можно говорить вплоть до младшего школьного возраста. Сохраняющиеся признаки недоразвития психических функций в более старшем возрасте, свидетельствуют о более тяжёлых интеллектуальных расстройствах, олигофрении [1, с. 37]. На сегодняшний день, число детей, имеющих в своем заключении на ГПМПЦ диагноз «задержка психического развития» значительно возросло, по сравнению со статистическими данными за последние 5 лет. В структуре дефекта отмечается преимущественно ЗПР цереброорганического генеза, реже ЗПР смешанного генеза, тяжёлые нарушения речи (алалии, дизартрии, заикание). Также отмечается нарушение активности и дефицит внимания, эмоциональные расстройства и расстройства поведения, аутистические признаки.

Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования предполагают, что выпускник ДОУ, даже специализированной группы, должен овладеть средствами общения и способами взаимодействия как со взрослыми, так и сверстниками. В этом плане невозможно переоценить роль эмоциональной сферы, которая помогает детям осознанно воспринимать окружающий мир и является средством взаимодействия с обществом.

Одной из отличительных черт детей с ЗПР является незрелость эмоциональной сферы, что в свою очередь, нарушает возможность свободного общения ребёнка со сверстниками и взрослыми, влияет на его обучаемость и прежде всего на социальную адаптацию. Дети с ЗПР отличаются повышенной возбудимостью, в некоторых случаях склонностью к аффективным вспышкам, поведение их характеризуется импульсивностью (В.И. Гарбузов, Л.В. Кузнецова), также можно говорить о недостаточной дифференцированности эмоциональных реакций, неадекватности и непропорциональности реакций на воздействия окружающей среды [4, с. 72]. Отмечается недоразвитие эмоционально-волевой сферы, которое проявляется в примитивности эмоций и их неу-

стойчивости: дети легко переходят от смеха к слезам и наоборот [4, с. 90].

В специальной психологии изучению проблемы особенностей эмоциональной сферы детей с ЗПР посвящены многие исследования, и они, в основном, направлены на изучение особенностей таких детей, но методик, разработок коррекционных занятий очень мало и педагоги в дошкольных учреждениях сталкиваются с большой проблемой выбора материала для проведения коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на развитие эмоциональной сферы у детей с ЗПР.

Для улучшения качества работы и эффективной динамики развития детей с проблемами в развитии специалистами нашего ДОУ была разработана Программа, в которую были включены тренинговые занятия, как метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений и навыков и социальных установок. Главной целью тренинга является развитие компетентности межличностного поведения и общения, а также помощь детям старшего дошкольного возраста с ЗПР справиться с негативными переживаниями, непропорциональностью и неадекватностью эмоциональных реакций, которые препятствуют их нормальному эмоциональному самочувствию и общению со сверстниками.

Коррекционная работа осуществляется в несколько этапов. Главной целью первого этапа работы является ознакомление детей с базовыми эмоциями радости, страха, удивления, печалью, гнева, стыда, брезгливости, робости. Для этого используются пиктограммы, с изображением эмоций, объяснения мимического выражения каждой эмоции. Целью второго этапа работы является научить детей адекватно выражать эмоциональные состояния. Целью третьего этапа является научить детей понимать эмоциональные состояния других людей. На четвёртом этапе работа должна быть направлена на формирование способности дифференцировать эмоции.

Также важно использовать в работе способы преодоления тревожности: выработку конструктивных способов поведения в трудных для ребёнка ситуациях, а также овладение приёмами, позволяющими справиться с излишним волнением, тревогой [5, с. 64]. А также укрепление уве-

ренности в себе, развитие самооценки и представление о себе, забота о «личностном росте» человека.

Структура тренингового занятия Программы включает следующие элементы: ритуал приветствия, разминку, основное содержание (2–4 упражнения), рефлексия (в рисунках), ритуал прощания (домашнее задание). Ритуал приветствия позволяет сплотить детей, создать атмосферу группового доверия и принятия. Ритуал может быть придуман самой группой. Разминка — воздействие на эмоциональное состояние детей, уровень их активности (психогимнастика, игротерапия, музыкотерапия, танцевальная терапия и т. п.) Разминочные упражнения выбираются с учетом актуального состояния группы: одни позволяют активизировать детей, поднять их настроение; другие, напротив, направлены на снятие эмоционального возбуждения.

Основное содержание тренингового занятия — совокупность психотехнических упражнений и приемов, направленных на решение задач данного занятия (игротерапия, сказкотерапия, проигрывание ситуаций, этюды, групповая дискуссия и т. п.). Приоритет отдается многофункциональным техникам, направленным одновременно на развитие познавательных процессов, формирование социальных навыков, динамическое развитие группы [3, с. 68]. Важен порядок предъявления упражнений и их общее количество. Последовательность предполагает чередование деятельности, смену психофизического состояния ребенка: от подвижного к спокойному, от интеллектуальной игры к психогимнастике. Упражнения располагаются в порядке от сложного к простому (с учетом утомления детей). Количество игр и упражнений 2–4.

Рефлексия занятия — оценка занятия (арт-терапия, беседы). Применяются два вида оценки: эмоциональная (понравилось — не понравилось, было хорошо — было плохо и почему) и смысловая (почему это важно, зачем мы это делали). Ритуал прощания проводится по аналогии с ритуалом приветствия с целью активации положительных эмоций, снятия психоэмоционального напряжения. Занятия строятся на материале, близком и понятном детям, связанном с актуальными для них проблемами.

Используемые техники в работе с детьми:

1. Арт-терапевтические — рисование пальцами рук, ладошками, коллективное рисование, индивидуальное.

2. Пескотерапия (работа с живым песком, с цветным песком).

3. Маскотерапия (работа с шаблонами лиц, позволяющая познакомиться с особенностями собственного внутреннего эмоционального мира, а также с миром других людей. А также этот метод позволяет работать с тревогой и страхами детей).

4. Релаксационные техники, как способ овладения навыками саморегуляции и сохранения более ровного эмоционального состояния, позволяющего ребёнку лучше понять свои чувства и состояния.

5. Занятие в сухом бассейне способствует формированию психомоторных способностей, снижают повышенное психическое возбуждение, развивают способность к активному воображению.

Можно говорить о том, что проведение тренинга в рамках Программы на развитие эмоциональной сферы для детей с ЗПР является эффективным способом работы с данной категорией детей. Об этом свидетельствует наблюдение за поведением детей во время групповых занятий, беседы с педагогами групп и родителями воспитанников, их анкетирование, данные сравнительных результатов мониторингового исследования (эмоционального состояния и агрессивности, тревожности и самооценки) до и после реализации Программы. В результате проведения тренингов с детьми с ЗПР улучшается степень дифференцированности эмоциональных состояний, снижается уровень общей тревожности, эмоциональная сфера данной категории детей становится более устойчивой. Происходит снижение эмоционального напряжения детей, создание положительного микроклимата в группе дошкольников, формирование адекватных форм поведения в коллективе.

Таким образом, можно говорить о том, что Программа по развитию эмоциональной сферы детей с ЗПР и включённые в неё тренинговые занятия эффективно реализуются и об этом свидетельствуют не только диагностические данные мониторинговых исследований, но и тот факт, что 73% детей, имеющие в своем диагнозе «задержку психического развития», при поступлении в специализированную группу детского сада, готовы к успешному обучению в массовых классах образовательных учреждений.

Литература:

1. Грачева, Т. В., Зозуля Т. В. «Динамика и прогноз заболеваемости психических расстройств» // Журнал невропатологии и психиатрии. 2001. Т. 101. к. 3.
2. Лебединский, В. В. Нарушение психического развития в детском возрасте: Учебное пособие для студентов психологических факультетов вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2003.
3. Панфилова, М. А. «Игротерапия общения». Издательство «ГНОМид». М., 2001.
4. Специальная психология Пособие для студентов дефектологических факультетов вузов./под редакцией В. И. Лубовского. 2-е изд. М.: Академия, 2005.
5. Шишова, Т. Страх — это серьезно. СПб.: Издательский дом «Искатель», 2007.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до наступності формування національно-патріотичної самосвідомості старших дошкільників та молодших школярів

Квасюк Тетяна, студентка 648 групи

Науковий керівник — Якименко С. І., доктор у галузі освіти, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

Статтю присвячено питанням формування різних точок зору вчених щодо сутності патріотичного виховання та основ її формування у процесі навчання молодших школярів та дошкільників.

Постановка проблеми. Однією із нагальних потреб сучасного українського суспільства є формування у молодого покоління патріотичних почуттів, активної життєвої позиції й соціальної відповідальності. Ефективність цього процесу зростає за умови залучення школи та сім'ї, які є найважливішими суб'єктами виховання. Успішне здійснення виховання молодших школярів передбачає глибоке знання вчителями початкової школи і врахування в своїй роботі вікових та індивідуальних особливостей, тенденцій розвитку школярів в сучасних умовах, які вимагають формування громадянина, патріота правової, демократичної держави. Актуальним є необхідність виховання гуманних почуттів: любові до людини, поваги і піклування про неї, доброти, співчуття, великодушності, толерантності тощо.

Патріотизм покликаний дати новий поштовх для розвитку духовності нації. Це є нагальною потребою і держави, і суспільства, і особистості. Державі необхідно, щоб всі діти вирости національно свідомими громадянами. Суспільство зацікавлене в тому, щоб розвиток багатогранної особистості здійснювався на моральній основі. У сучасних умовах патріотизм виявляється у любові до Батьківщини, готовності утвердити незалежність своєї молоді держави, піднесенні України до рівня високорозвинених держав. Ці погляди знайшли своє відображення у Законах України.

Мета статті — висвітлити різні точки зору вчених щодо сутності патріотичного виховання та основ її формування у процесі навчання молодших школярів та дошкільників.

Виклад основного матеріалу. *Патріотизм* (від гр. *patriotes* — батьківщина) — любов до своєї батьківщини, відданість своєму народу, гордість за свій народ, прагнення захистити його надбання, продовжити примноження його загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей. Як зазначав В. Сухомлинський: «виховання громадянина патріотом — це гармонія розуму, думки, ідей, почуттів, духовних поривів, вчинків» [4, с. 16]. Патріотичне виховання покликане виховувати у молоді людини високі моральні ідеали, почуття жертвовного служіння Батьківщині. Відомо, що основні риси громадянина формуються в молодому віці під впливом загальнонародних цінностей, у взаємодії особистості з суспільством, яке на кожному етапі репрезентують родина, школа та різноманітні колективи.

Нині патріотизм покликаний дати новий імпульс духовному оздоровленню народу, формуванню в Україні гро-

мадянського суспільства, яке передбачає трансформацію громадянської свідомості, моральної, правової культури особистості, розквіту національної самосвідомості і ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини.

Як зазначають фахівці, патріотизм у загальноосвітніх навчальних закладах можна виховувати загальнопедагогічними методами та під час різних видів навчально-виховної діяльності [6]. Серед засобів патріотичного виховання — рідна мова, вітчизняна історія, українська література, культура, рідна природа, звичаї, традиції тощо [2].

У нашому дослідженні одним із ключових є поняття «патріотичне виховання». Г. Сковорода поняття патріотичного виховання глибоко переосмислював. Специфіку цього процесу він розумів з позицій пізнання і самопізнання: «Кожний повинен знати свій народ, а в народі пізнати себе. Якщо ти українець, то будь ним» [3]. Крім цього, він наголошував на необхідності плекати у кожній людині любов до народу та Батьківщини, людську гідність, гордість, шанобливе ставлення до народних традицій, розвитку всього українського, неухильно дотримуватися виховних традицій українського народу.

Вітчизняний гігант педагогічної думки К. Ушинський вважав, що патріотичне виховання — це прищеплення молодому поколінню почуття обов'язку перед Батьківщиною, відповідальності, високої гідності. Зокрема, він писав: «Як немає людини без самолюбства, так і немає людини без любові до Батьківщини, і ця любов дає вихованню вірний ключ до серця людини і могутню опору для боротьби з його поганим» [5].

Важливим аспектом патріотичного виховання є формування національної свідомості, яка включає: любов до України, її історичного минулого; віру в духовну силу народу та його призначення; вміння осмислювати історію, культуру, мистецтво, цінності, мораль, звичаї, обряди, символіку свого народу, нації, рідного краю, а також іншу систему вчинків, що є наслідком любові до Батьківщини, віри, відповідальності; готовність свідомо служити інтересам України.

І. Бех визначає молодший шкільний вік як культурно-історичну категорію, що фіксує особливості психічного розвитку дитини з позиції досягнення соціальних завдань і змісту освітнього процесу як невід'ємної складової ціннісних пріоритетів певного суспільства [1, с. 90]. Ученим

визначено такі психолого-педагогічні особливості учнів початкової школи: усвідомлення дитиною своєї індивідуальності; прагнення утвердитись серед однолітків і дорослих; наповнення мотивів поведінки і діяльності новим соціальним змістом; домагання щодо визнання з боку дорослих; розвиток відповідальності; емоційно-позитивне ставлення до самого себе; опанування своєю поведінкою; розвиток вищих почуттів — естетичних і соціальних; нестійкість моральної структури; розвиток ціннісних орієнтацій [1, с. 95–98].

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел із проблеми формування й розвитку особистості учнів початкової школи визначимо вікові особливості молодших школярів: зміна соціального статусу в суспільстві (дошкільник — школяр); домінування родини в задоволенні емоційних, комунікативних та матеріальних потреб; високий рівень пізнавальної активності, розвиток соціально-пізнавальних інтересів; усвідомлення статевих відмінностей; підвищена емоційність, чутливість до критики, вразливість; зміна виду провідної діяльності (ігрова — навчальна); прагнення до активної практичної діяльності; вияв зовнішніх форм прояву дорослості; посилений інтерес до навколишнього світу; виникнення інтересу до власної особистості, прагнення зрозуміти свої вчинки; формування самооцінки; посилення тенденції до самостійності, незалежності; велике значення колективу у формуванні особистості [1].

С. Якименко зауважує, що у вихованні патріота велика роль відводиться початковій школі. На думку вченої, патріотичне виховання передбачає систематичну підготовку особистості до суспільного життя в умовах демократії та поєднує в собі громадянські знання та готовність особистості брати участь у суспільному житті країни, патріотичні чесноти-норми, установки, цінності та якості, притаманні патріоту демократичного суспільства. «Виховувати свідомого патріота означає формувати в учня комплекс особистих якостей і рис характеру, що є основою специфічного способу мислення та спонукальною силою повсякденних дій, вчинків, поведінки. Це патріотична самосвідомість, громадянська відповідальність, мужність, повага до Конституції, законів Української держави, досконале знання державної мови, повага до батьків, свого родоvodu, до традицій, дисциплінованість, працьовитість, піклування про природу, фізична досконалість, моральна чистота, висока художньо-естетична вихованість» [7, с. 8].

Зазначені якості та риси формуються шляхом виховання молодших школярів у душі природно-історичного розвитку матеріальної і духовної культури нації; ознайомлення учнів із духовною спадщиною українського народу; цілеспрямованого національного виховання як системи поглядів, ідей, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики українського народу.

Литература:

1. Бех, І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: [наук, видання]/І. Д. Бех. — К.: Либідь, 2006. — 272 с.

Ефективність підготовки майбутніх учителів до формування патріотичних цінностей у молодших школярів здійснюється і в поза аудиторний час і значною мірою залежить від спрямованості виховного процесу, форм та активних методів його організації, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук істини, і сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. До таких методів належать: соціально-проектна діяльність, метод відкритої трибуни, створення проблемних ситуацій, методики колективних творчих справ, традицій, засобів народної педагогіки.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Патріотичне виховання особистості здійснюється шляхом системної організації навчальної, соціальної та суспільно-корисної діяльності, спрямованої на дотримання прав та обов'язків громадянина.

Становлення патріотичної компетентності особистості пов'язано з формуванням базових цінностей української та світової культури, які визначають її патріотичну самосвідомість. Формування патріотичних ціннісних орієнтирів ґрунтується на соціокультурних досягненнях багатонаціонального народу, народів інших країн, культурних та історичних традицій рідного краю.

Патріотичне виховання молодших школярів у сучасній початковій школі повинно здійснюватися на засадах системного підходу відповідно до вікових і пізнавальних можливостей учнів. Підґрунтям для патріотичного виховання є політичне, правове та моральне виховання, що реалізується шляхом організації навчальних занять, проведення позакласної роботи та створення відповідного демократичного середовища, формування соціальної та комунікативної компетентності у навчально-виховному процесі.

Зміни акцентів у суспільній свідомості обумовлюють зміну вимог у педагогічній освіті. Тому важливим у контексті дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя до патріотичного виховання молодших школярів вважаємо сформованість патріотичності в майбутніх учителів. Виховати патріота спроможний лише той педагог, в якого сформований патріотизм як інтегративна якість.

Підготовку майбутнього вчителя до патріотичного виховання учнів початкової школи визначимо як усвідомлений особистісно значущий та внутрішньо сприйнятний процес формування готовності студентів здійснювати патріотичне виховання учнів початкової школи.

Готовність майбутнього вчителя до патріотичного виховання учнів початкових класів розуміємо як стан сформованості фахової компетентності здійснювати патріотичне виховання молодших школярів, яку характеризують наявність когнітивного, мотиваційно-ціннісного та діяльнісного компонентів.

2. Заставний, І.В. Основні напрями патріотичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]/І.В. Заставний 9 // Студентський альманах: зб. магістер. робіт/ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. — Текст. дані. — Київ, 2012. — № 2.
3. Сковорода, Г. Сродность к богословию. // Повне збір. творів, у 2-х т. — К.: Знання, 1973. — т. 2.
4. Сухомлинский, В. А. Родина в сердце/В. А. Сухомлинский. — М.: Молодая гвардия, 1980. — 169 с.
5. Ушинський, К. Д. Питання про народні школи: Твори: в 6 т./К. Д. Ушинський — К.: Рад. шк, 1954. — Т1. — с. 67–93.
6. Чепіль, М. М. Теоретико-методологічні аспекти патріотичного виховання/М. М. Чепіль // Проблеми українського національного виховання: зб. наук. пр./Дрогобиц. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. — Дрогобиц, 2013. — с. 34–44.
7. Якименко, С. І. Громадянськість як складова основа світогляду молодших школярів/С. І. Якименко // Вересень. — 2001. — № 4. — с. 5–8.

Сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Кондратенко Анастасія, студентка 648 групи

Науковий керівник — Осадченко І. І., доктор педагогічних наук, професор
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

В статтє рассмотрены основные условия эффективной профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы и успешной деятельности их в новых условиях развития общества. Раскрыты требования, которые возникают перед специалистом педагогической деятельности, пути решения педагогических ситуаций, овладение приемами делового общения, совершенствование педагогического мышления.

Постановка проблеми. Актуальним для сьогодняшнього розвитку педагогічної діяльності є наявність такої головної інтегрованої вимоги як висока педагогічна, бо саме педагогічна праця ґрунтується на синтезі духовно-матеріальної культури особистості, набутому досвіді й вмінні самостійно оволодівати необхідними знаннями, уміннями й навичками.

Виклад основного матеріалу. Актуальним для сьогодняшнього розвитку педагогічної діяльності є наявність такої головної інтегрованої вимоги як висока педагогічна, бо саме педагогічна праця ґрунтується на синтезі духовно-матеріальної культури особистості, набутому досвіді й вмінні самостійно оволодівати необхідними знаннями, уміннями й навичками.

Обираючи учителів на посади, вимоги до особистості учителя можна подати п'ятьма складовими, які сформулював О. Рогов: якості особистості, властиві людині від природи; якості, набуті в результаті виховання; риси й характеристики, сформовані в ході загальної освіти; професіоналізм, тобто знання, вміння й навички, сформовані в результаті фахового навчання; практичний досвід [4, с. 99].

До особистих якостей майбутнього учителя початкової школи належать: фізичне і психологічне здоров'я; високий рівень внутрішньої культури; чуйність, дбайливість; доброзичливе ставлення до людей; оптимізм; впевненість у собі.

О. Комар зазначає такі основні вимоги до особистісних рис фахівців: інтелектуальні (освіченість, ерудиція, аналітичне мислення, швидкість мислення, сприйняття но-

вого, прагнення до самовдосконалення), комунікаційні (уміння чітко викладати думки, уміння слухати, ставити запитання, повага до співробітника, готовність до взаємодії, ввічливість), ділові якості (ентузіазм, захопленість, цілеспрямованість, пунктуальність, впевненість у собі, старанність, швидка реакція на проблеми, воля, самоконтроль) [3, с. 78].

Проте, як вважає В. Алексєєв [1, с. 9] майбутнього учителя початкової школи роблять не професійні або особисті, а ділові якості, до яких відносяться: уміння створити організацію, забезпечити її діяльність усім необхідним, ставити і розподіляти серед учнів задачі, координувати і контролювати їхнє виконання, спонукати до праці; енергійність, домінантність, честолюбство, особистої незалежності, лідерства, сміливість, рішучість, напоористість, воля, вимогливість, безкомпромісність у відстоюванні своїх прав; контактність, комунікабельність, уміння приваблювати до себе людей, цілеспрямованість, ініціативність, оперативність у рішенні проблем, уміння швидко вибрати головне і сконцентруватися; відповідальність, здатність керувати собою, своєю поведінкою, часом, взаєминами з навколишніми; прагнення до перетворень, нововведень.

Основними якостями, якими повинен володіти майбутній учитель початкової школи є:

— здатність до самоуправління при будь-яких умовах і ситуаціях;

— постійно працювати над своїм професійним зростанням, загальною освіченістю, інтелігентністю та культурою;

— розвивати навички прогнозувати, аналізувати, ви-переджувати або вирішувати проблеми та труднощі;

— розвивати здібності щодо впливу на молодших школярів в залежності від їх статі, віку та положення;

— розвивати здатність ефективно використовувати на демократичному рівні і існуючому праві своїх повноважень, прагнути від формального до неформального лідерства;

— вміти переконувати і навчати людей, мотивувати їхню ефективну і творчу діяльність та ініціативу;

— вміти формувати і ефективно працювати групами і колективами на рівні як формального, так і неформального лідера;

— постійно прагнути до творчості і нововведень, навчати цьому своїх підлеглих та колег по роботі [2, с. 1255–127].

Майбутній учитель початкової школи повинен володіти великим обсягом теоретичних знань і практичних умінь та навичок, щоб мати високу педагогічну культуру та відповідати сучасним вимогам. Тому, головною вимогою в підготовці майбутніх учителів початкової школи є забезпечення гармонійного розвитку фахівця, який поряд з теоретично-науковими знаннями повинен володіти широким спектром базових професійно значущих умінь і навичок та мати високорозвинене педагогічне мислення.

Основними рисами педагогічного мислення є: гнучкість, динамічність, конструктивність, науковість, реалістичність, критичність, націленість; творчість і розрахунок; господарність, чесність, відповідальність, ініціативність, висока дисципліна праці, наукова обґрунтованість; врахування вимог патріотизму до державних інтересів, соці-

альний характер екології, морально-психічні процеси; реалістичність, конструктивність; масштабність; гнучкість; творчий новаторський підхід до розв'язання виробничих проблем; націленість на прискорення; почуття гумору і оптимізму, впевненості в завтрашньому дні [5, с. 53].

Стимулювання педагогічного мислення майбутнього учителя початкової школи відбувається інтенсивніше, коли він включається у ділову співпрацю, бачить кінцевий результат своєї педагогічної діяльності. Такого результату педагогічної підготовки можна досягти лише за умов запровадження в навчальний процес активного навчання.

Всі навчальні заклади розуміють складність та необхідність підготовки особистості як інтелектуальної розвинутої еліти спеціалістів педагогічного фаху. Виховання і навчання є вагомими чинниками формування педагогічної культури молодої людини, основними цінностями якої є професійна компетентність, засвоєння новітніх, відповідних духові часу принципів, реалістично оцінювати поточні та прогнозовані процеси і, відповідно, пропонувати конструктивні висновки для практики, точний розрахунок, помірковану підприємливість, бережливість, працелюбство, усвідомлення відповідальності перед суспільством.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, аналіз джерел щодо розуміння сутності професійної культури майбутніх учителів початкової школи, дозволяє визначити, що вона є інтеграцією знань, умінь та навичок різних видів культур. Формування професійної культури майбутнього учителя початкової школи у вищому педагогічному закладі розглядається як система важливих професійних вимог сучасного середовища та потребує інтенсифікації професійної підготовки.

Література:

1. Алексеев, В.О. Методика проведения лекционных занятий у высшей школе/В.О. Алексеев // Педагогика формирования творческой личности у высшей и заочно-осветной школах: сб. науч. пр./ред. кол.: Т.И. Сушенко (голов. ред.) та ін. — Запоріжжя, 2009. — Вип. 3 (56). — с. 8–12.
2. Асмаковец, Е.С. Развитие эмоциональной гибкости учителя посредством социально-психологического тренинга // Психологическая наука и образование (Москва)/Е.С. Асмаковец. — 2013. — № 3. — с. 11–14.
3. Комар, О.А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04/Комар Ольга Анатоліївна. — Черкаси, 2011. — 467 с.
4. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. Кн. 2. Работа со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения/Е.И. Рогов. — М.: ВЛАДОС, 2011. — 480 с.
5. Таланчук, П.М. Не втрачай свій шанс потрапити в еліту/П.М. Таланчук. — К.: Універ-т «Україна», 2012. — 24 с.

К вопросу о внедрении в педагогическом вузе системы управления качеством образования

Котова Татьяна Анатольевна, старший преподаватель
Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье говорится о требованиях к качеству профессиональной подготовки студентов и внедрении системы менеджмента качества в педагогический вуз.

Ключевые слова: управление образованием, качество образования, менеджмент качества, мониторинг, система менеджмента качества.

Современные принципы управления образованием, с одной стороны, базируются на объективных критериях и методах управленческой деятельности, с другой стороны, в основание новой системы менеджмента положена политика в области качества. В соответствии с этим управление образованием должно обеспечивать развитие системы высшего образования с точки зрения его качественных характеристик. Магистральным путем решения этой задачи является создание систем менеджмента качества (далее СМК) подготовки бакалавров. Образование как социальная сфера весьма зависима от социума, от политических и экономических условий в стране, от состояния в образовательном пространстве.

В настоящее время перед высшим профессиональным образованием поставлена задача подготовиться к выполнению своей миссии по удовлетворению образовательных потребностей общества 21 века. Глобализация образования, перспективы вхождения России в мировой рынок квалифицированного труда и неизбежность интеграции системы высшего образования в мировую образовательную систему привели к тому, что в образовании стали появляться нововведения, некоторые из которых органично влились в образовательные системы и предопределили их совершенствование. Система образования на настоящем этапе формируется в динамичную, самоорганизующуюся, инновационную систему, чувствительную к требованиям потребителей. Однако, образовательный процесс в силу своей специфики, а именно, инерционности, определяемой значительными временными затратами на разработку нового учебного, научного, методического, дидактического потенциала и современную подготовку или переподготовку педагогических кадров, не соответствует пока требованиям опережающего характера образования.

Изменения социально-экономических ориентиров общества вызвали противоречия между темпами инновационных преобразований в экономике России и практикой подготовки специалистов высшей квалификации. За ними закономерно последовало изменение образовательных парадигм и социально-экономических условий функционирования высших учебных заведений. Необходимость подготовки конкурентоспособного специалиста многие ученые связывают с инновационной стратегией,

а не с усовершенствованием старых подходов. Стратегия инновационного образования предполагает особый управленческий подход.

Одно из важнейших свойств современного вуза — способность адаптироваться к изменениям, порождаемым внешней средой, своевременно и эффективно отвечая на вызовы. Общим требованием, предъявляемым к вузам со стороны потребителей образовательных услуг, является обеспечение высокого качества образования, что требует адекватного развития системы управления качеством образования.

Управление качеством образования предполагает реализацию функций вуза на основе процессного подхода, командный менеджмент, оценку результативности деятельности на основе мониторинга степени удовлетворенности потребителей; информирование, обучение и переподготовку сотрудников на всех уровнях и др.

Главными целями педагогического вуза являются: удовлетворение потребностей личности в получении высшего профессионального образования в избранной области педагогической деятельности, интеллектуальном, культурном и нравственном развитии; удовлетворение потребностей общества в квалифицированных педагогических кадрах, защищенных на рынке труда, способных оказывать образовательные услуги в школе, в образовательных учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования, в системе дополнительного образования детей, взрослых по различным направлениям педагогической деятельности. Причем главным критерием эффективности управления качеством образования в рамках деятельности вуза является максимальное удовлетворение запросов потребителей. В связи с этим мониторинг потребностей общества и работодателей — одно из основных организационно-педагогических условий управления качеством образования в педагогическом вузе [4].

Философия всеобщего менеджмента качества становится все более распространенной и общепринятой. Если первоначально нормы обеспечения качества касались в первую очередь, промышленных предприятий, то в настоящее время они стали актуальны и для образования. Необходимость внедрения современных принципов управления связана с главной задачей образования — совер-

шенствованием образовательного процесса с целью удовлетворения существующих и перспективных потребностей, с одной стороны, личности — студента в качественных образовательных услугах, а с другой — общества в подготовке высококвалифицированных специалистов-профессионалов. Система управления качеством образования будет эффективной, если все участники образовательного процесса будут объединены общей целью по достижению запланированных задач. А для этого принципиально важно создать условия для развития инноваций, внедрить в педагогическом вузе идеологию менеджмента качества, изменить корпоративную культуру, развивать и поддерживать инновационно-образовательную среду.

Качество является конкурирующей компонентой любого вуза. Следовательно, конкурентоспособным будет тот вуз, который гарантирует высокое качество образования. Разработка в учебном заведении систем качества становится тем более актуальной в связи с включение в число аккредитационных показателей наличия и эффективности работы внутривузовских систем обеспечения качества образования.

Из анализа литературных источников следует, что проблемами, связанными с управлением качеством образования, ученые занимаются уже очень много лет. В настоящее время в управленческой деятельности намечаются новые ориентиры: обеспечение требуемого уровня качества подготовки выпускников через результаты; создание гибких систем управления; сочетание людских усилий и повышение их деловой активности; переход к инновационным моделям управления. Модель управления каче-

ством образования в педагогическом вузе представлена на рис 1.

Однако на сегодняшний момент, как в педагогической теории, так и в практике высшего образования многие вопросы создания и последующего эффективного функционирования систем управления качеством образования остаются недостаточно разработанными, единый, непротиворечивый подход к управлению качеством образования с системных позиций практически отсутствует [1].

Мы считаем, что имеет смысл определить дефиницию используемого в нашем исследовании понятия «качество». Качество — это важнейшая философская категория, интерпретация которой осуществлялась, начиная с «Метафизики» Аристотеля. В ней качество понимается как существенная определенность предмета (явления, процесса), в силу которой он [предмет и т.д.] является данным, а не иным предметом (явлением, процессом). В учении Аристотеля фиксировалась несводимость качества целого к качествам составляющих его частей.

Как тождественную с бытием определенность, когда нечто перестает быть тем, что оно есть, если оно теряет свое качество, трактовал категорию «качество» Гегель, сформулировавший закон перехода количества в качество. Среди других философов, уделявших внимание учению о качестве, называют имена Г. Галилея, Р. Декарта, И. Канта, К. Маркса и др. [3].

В то же время, отмечая полисемию термина «качество», И. М. Ильинский в своем труде «Образовательная революция» пишет следующее: «Прежде всего, следует принять во внимание, что качество — это сложная фило-

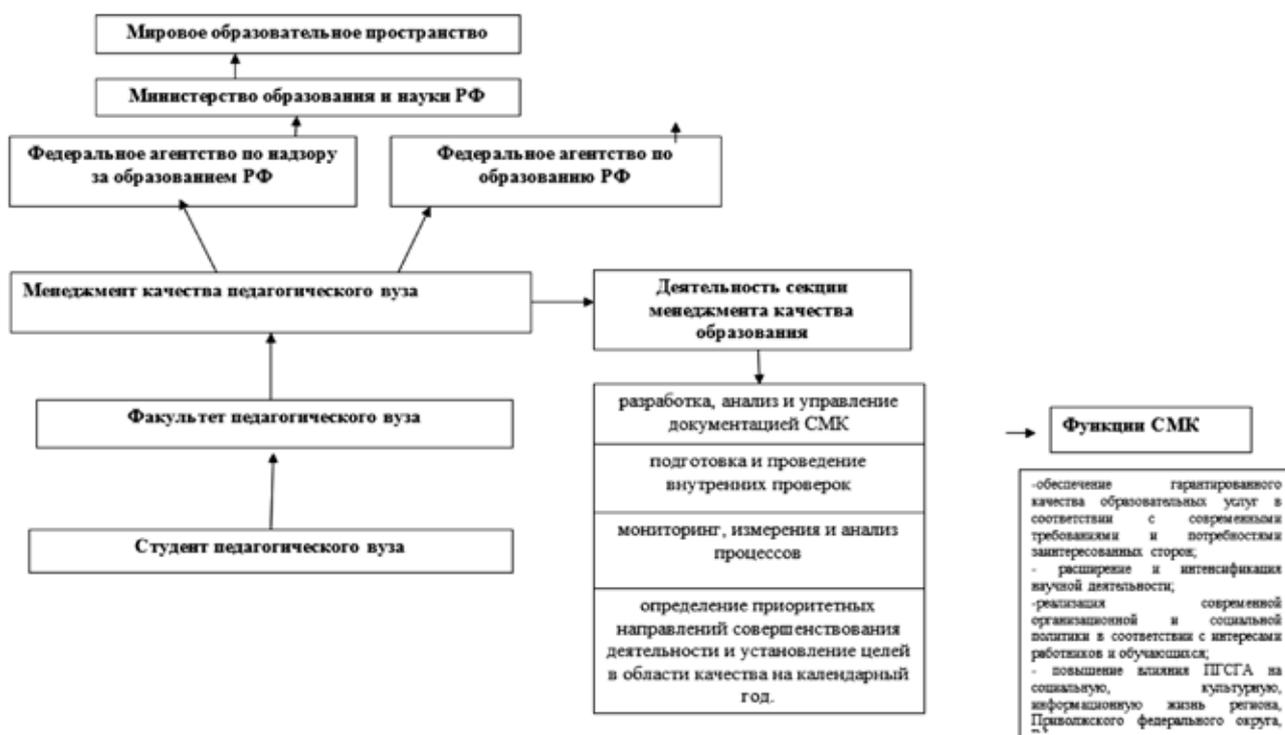


Рис. 1. Модель управления качеством образования в педагогическом вузе

софская, экономическая категория, которая раскрывается через *множество определений*. Это значит, что проблема качества весьма сложна и для понимания и, следовательно, для ее разрешения на практике.

Обычно мы трактуем качество как соответствие неким критериям, нормам, требованиям, хотя на самом деле этих определений десятки. Качество — это не только адекватность каким-то требованиям — среды или потребителя. В динамике развития (эволюции) общества качество объекта или процесса должно опережать систему требований, предъявляемых развитием внешней по отношению к объекту среды (надсистемы). Иначе никакой социальный прогноз и прогресс невозможны. Это означает, что качество должно быть эволюционно избыточным, его должно быть много и даже больше чем требуется «здесь и сейчас»; через темпы развития внутреннего, потенциального качества объекта оно должно опережать формы этого самого развития, в том числе внешней социальной среды» [2].

Категория «качество» на протяжении многих лет постоянно находится в зоне пристального внимания ученых. В современном толковом словаре русского языка «качество трактуется как «совокупность существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих предмет или явление от других и придающих ему определенность».

В философском словаре под качеством понимают «философскую категорию, выражающую неотделимую от бытия объекта его существенную определенность, благодаря которой он является именно этим, а не иным объектом». Философское определение понятия «качество» попытаемся конкретизировать для сферы образования.

Чаще всего «качество образования» трактуется как интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру их соответствия распространенным в обществе представлениями о том, каким должен быть образовательный процесс и каким целям он должен служить.

М.М. Поташник в монографии «Управление качеством образования» дает следующее определение понятию качество образования «это соотношение операционно-заданных цели и результата» и предлагает выделять два подхода к оценке качества образования: 1) по образовательным услугам (ассортимент услуг, т.е. образовательных программ, качество услуг, доступность услуг, качество обслуживания); 2) по характеристике конечного продукта (т.е. по результату) [5].

Система менеджмента качества в СГСПУ (бывший ПГСГА) (г. Самара) функционирует с 2011 года. В 2012 году вузом получен сертификат соответствия системы качества требованиям международного стандарта ISO 9001:2008 применительно к проектированию, разработке и осуществлению довузовской, вузовской и послевузовской образовательной деятельности в сфере высшего профессионального образования в соответствии с областью лицензирования; научно-исследовательской и воспитательной деятельности. СМК в ПГСГА создает основу для постоянного улучшения, расширяет возможности повышения удовлетворенности потребителей, дает уверенность в том, что оказываемые услуги полностью соответствуют требованиям. Это обеспечивает не только конкурентоспособность вуза, но и дальнейшее его развитие.

Литература:

1. Еремеева, Г.Г. Организационно-педагогические условия совершенствования системы управления качеством образования в вузе: Дис... канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2006. 181 с.
2. Ильинский, И. М. Образовательная революция. — М.: Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии, 2002. — 592 с.
3. Исаева, Н. А. Дидактический потенциал управления качеством образования в техническом вузе: Дис... канд. пед. наук: 13.00.08. Самара, 2008. 238 с.
4. Купсевич, Ч. Проблемы непрерывного образования // Вестник высшей школы. 1988. № 1. с. 88—93.
5. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие/под ред. М. М. Поташника — М.: Педагогическое общество России, 2000. 448 с.

Современная модель психолого-педагогического консультирования с использованием компьютерных телекоммуникаций

Круглова Наталья Юрьевна, старший воспитатель
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 193» городского округа Самара

В статье изложен аналитический обзор основы работы в коррекционных группах. Представлен опыт в рамках консультирования с использованием компьютерных телекоммуникаций. Результаты тестирования. Анализ результатов.

Ключевые слова: компьютерные телекоммуникации, программа SKYPE, результаты тестирования, анализ.

В настоящей сложной экономической ситуации государственная поддержка и социальная защита особенно необходима семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья. Всестороннее изучение особенностей каждого возраста, всех типов нормального и нарушенного развития является необходимой основой для совершенствования системы воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Консультирование специалистами родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья — процесс, который проходит не всегда легко и просто. В ходе адаптации ребенка к социальным условиям у родителей возникает множество вопросов к специалистам, выявляются проблемы, которые невозможно решать самим. Таким образом, стало чрезвычайно актуальным создание широкой сети консультативной психолого — педагогической помощи родителям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья. Встречи со специалистами службы сопровождения детей с ограниченными возможностями и их родителями не всегда удаются по разным причинам, эти родители лишены возможности консультирования. Назрела необходимость в разработке новых форм взаимодействия дошкольных и специальных (коррекционных) учреждений с семьями [1, с. 96].

В качестве новых форм взаимодействия семьи и детских учреждений, имеющих квалифицированных специалистов, а также в плане расширения консультативной психолого — педагогической помощи может быть предложено дистанционное консультирование при помощи компьютерной программы SKYPE. В рамках такого рода консультирования предполагается проведение следующей работы: психолого — педагогическое консультирование по воспитанию и обучению детей с ограниченными возможностями здоровья; чтение лекций для родителей; проведение семинарских занятий, на которых обсуждаются проблемы, волнующие родителей; обучение родителей игровым занятиям с детьми в домашних условиях; демонстрация и разбор индивидуальных коррекционных занятий с обучающей целью [1, с. 99].

Предлагаемая модель дистанционного консультирования педагогов направлена на поиск и определение таких конкретных способов адаптации ребенка с ограничен-

ными возможностями здоровья (ОВЗ) к определенным условиям, которые бы в наименьшей степени ущемляли интересы развития его личности, способствовали бы нормализации и оздоровлению микросоциальной среды, в которой он растет. Даже с учетом больших компенсаторных возможностей детского возраста необходимо признать, что ответственный период развития психики детей проходит в осложненных условиях [2, с. 315].

В МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 193» г. о. Самара ведется кропотливая работа по взаимодействию специалистов с родителями. Поступление детей с ОВЗ сопровождается специалистами ДОУ — обследование детей, направление в группы, в соответствии с возрастом и особенностями развития. Раннее выявление нарушений в развитии позволяет провести своевременный анализ характера отклонений и оказать помощь в их коррекции. С этой целью провели диагностику выявления состояния психического развития детей. Основной контингент среди детей с ОВЗ составили дети с задержкой психического развития, легкой умственной отсталости, аутизмом и нарушениями речи. В рамках эксперимента была определена группа из семи семей, где воспитываются дети с ОВЗ (с вышеперечисленными нарушениями).

На первом этапе мы провели тестирование семей с целью определения стиля семейного воспитания и типа личности (по В. М. Миниярову), выявление родительских отношений (А. Я. Варга, В. В. Столин). Мы получили следующие результаты:

1. Стиль воспитания: рассудительный — 45,5%, сочувствующий — 27,2%, попустительский — 9%.

2. Мотивы отношения родителей к детям с ограниченными возможностями здоровья: для создания полноценных семейных условий — 45,5% (в т. ч. «дети должны воспитываться в семье»); помощь детям с ограниченными возможностями здоровья — 9,1%; снизить уровень агрессии по отношению к обществу — 9,1%.

Анализ результатов тестирования показал, что родителям присущ стиль отношений, который характеризуется общим эмоциональным положительным отношением к ребенку. В этих семьях преобладает рассудительный

стиль воспитания, сопутствующий, сочувствующий. Педагоги проявляют заинтересованность и участие в жизни ребенка. Однако часть педагогов ведут себя авторитарно по отношению к ребенку, требуя от него безоговорочного послушания, считая его лично и социально незрелым. Преобладающий стиль воспитания в этих семьях предупредительный, сопутствующий, контролирующий. Часть педагогов устанавливает психологическую дистанцию между собой и ребенком, у них отсутствует необходимая забота о детях, стиль воспитания — попустительский.

Результаты обследования помогли нам выявить трудности взаимодействия родителей с детьми с ОВЗ в семьях, проблемы в тиле воспитания. По результатам тестирования каждому педагогу даются рекомендации по психолого-педагогической коррекции взаимоотношений с детьми. По данным анкетирования, помощи от специ-

алистов ожидают все педагоги, помощи психолога — 20%, логопеда — 40%, дефектолога — 40%. По нашим данным, педагоги сталкиваются со следующими случаями: агрессия со стороны детей с ОВЗ, неорганизованное поведение, неусидчивость; трудности в усвоении программного материала.

Подводя итоги, подчеркнем, что проведенная работа позволяет сделать выводы о том, что еще имеется много проблем, которые предстоит решать, и первоочередные из них — это: подготовка будущих педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья и их родителями; психолого-педагогическое сопровождение детей; обучение специалистов, работающих в службе сопровождения специальным методом и приемам работы с семьями, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Литература:

1. Добряков, И. В., Заширинская О. В. Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие: Хрестоматия. — СПб.: Речь, 2007. с. 96 — 100.
2. Кулганов, В. А., Верещагина Н. В. Консультирование в работе детского практического психолога. Учебное пособие. — М.: Детство-Пресс, 2008. с. 306—318.
3. Мастюкова, Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии/Под ред. В. И. Селиверстова. М.: Гуманит изд. центр «ВЛАДОС», 2003. С. 331—333.
4. Немов, Р. С. Основы психологического консультирования. Учеб. для студ. Педвузов. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 580 с.
5. Тингей-Михаэлис, К. Дети с недостатками развития: Книга в помощь родителям/Пер. с англ./Под ред. Д. В. Коллевова. М.: Педагогика, 1988. с. 120—127.

Формирование метапредметных универсальных учебных действий в начальной школе на уроках эстетического цикла

Ли Елена Александровна, учитель;
Петрова Ольга Валентиновна, учитель;
Полякова Елена Анатольевна, учитель
МБДОУ СОШ № 176 г. о. Самара

В статье представлен опыт работы учителей музыки, технологии и изобразительного искусства по формированию познавательных, регулятивных, коммуникативных УУД в начальной школе.

Ключевые слова: универсальных учебных действий, начальная школа, изобразительное искусство, технология, музыка.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

В составе основных видов универсальных учебных действий можно выделить четыре блока:

- **Личностный** (самоопределение, нравственно-эстетическое оценивание);

- **Регулятивный** (целеполагание, планирование, самоконтроль, самооценка);

- **Познавательный** (общеучебные, постановка и решение практических задач, логические...);

- **Коммуникативный** (планирование учебного сотрудничества, согласование действий с партнером, построение речевых высказываний, работа с информацией...).

Каждый учебный предмет в зависимости от его содержания и способов организации учебной деятельности учащихся раскрывает определенные возможности для формирования универсальных учебных действий.

Формирование УУД на уроках музыки

Универсальные учебные действия — это способы, приемы, которыми пользуется ученик для решения учебных задач, причем «универсальность» обозначает независимость самого действия от содержания. То есть если ребенок знает, что такое сравнивать (выделять сходства и различия), то ему все равно, что сравнивать, будь это сказочные герои или музыкальные жанры, потому что это умение сравнивать поднялось над предметным и стало универсальным.

Таким образом, сущность регулятивных действий — это контроль за своим поведением, исходя из того в какой роли выступает ученик: слушатель он в данный момент урока или исполнитель.

Виды музыкальной деятельности, которые помогают формировать это учебное действие:

1) соблюдение певческой установки: петь стоя или сидя, спина прямая, плечи развернуты; следить за звучанием своего голоса; петь плавным, мягким звуком; гласные тянутся до конца, если слог заканчивается согласной, то она звучит уже с последующим слогом;

2) поиск информации в предложенных источниках: сосчитать животных, предметы, определить время года, место действия, которые встречаются в словах песни, при первом прослушивании; определение мажорного или минорного лада, характера мелодии; следить за движением мелодии: восходящая, нисходящая и показать это пластическим жестом; определение простой музыкальной формы: куплетная или вариационная;

3) выявление характерных особенностей жанров: что можно сделать под эту мелодию: шагать, танцевать или мечтать; умение разбираться в разных маршах (военных, спортивных игрушечных), танцах (польке, вальсе, галопе); определять строение произведения: марша, песни, танца; услышать сочетание разных жанров в одном произведении;

4) заучивание материала наизусть в классе: эстафета учитель — ученики: по куплету, меняясь ролями; деление на группы: одни исполняют, другие слушают; частично вместо слов использовать прием вокализации, т.е. пение на гласных звуках; чередование пения и ритмического аккомпанемента.;

5) поиск ошибок: смена темпа в знакомом произведении; изменение динамики; исполнить другими штрихами: вместо плавного звучания отрывистое и наоборот; изменить регистр звучания со среднего — на высокий, с низкого — на средний;

6) взаимоконтроль: игра «Угадай мелодию» по нескольким первым звукам; викторина по определению жанров; услышать знакомые тембры и определить их; ка-

кова национальная принадлежность прозвучавших народных танцев;

Любое задание, которое выполняют дети, должно заканчиваться анализом их результата, ответом на вопросы «Соответствует ли результат поставленной цели? Есть ли ошибки? Какие были трудности и как вы оцениваете свою работу?». Завершение любого задания словами «дополни», «поделись», «покритикуй» имеет значение, потому что это выстраивает систему регулятивных шагов ребенка и формирует его контроль, самоконтроль, а, следовательно, он может преодолевать ошибки.

Формирование УУД на уроках технологии

Продуктивная предметная деятельность на уроках технологии является основой формирования познавательных способностей младших школьников

В данном предмете элементы учебной деятельности (планирование, ориентировка в задании, преобразование, оценка продукта, умение распознавать и ставить задачи, предлагать практические способы решения, добиваться достижения результата и т.д.) предстают в наглядном виде и тем самым становятся более понятными для детей.

Рассмотрим формирование каких познавательных универсальных учебных действий можно выделить на разных этапах урока технологии.

Мотивация (самоопределение) к учебной деятельности. Актуализируется требования со стороны учебной деятельности («надо»); создаются условия для возникновения внутренней потребности включения в учебную деятельность («хочу»); устанавливаются рамки («могу») — целеполагание;

Актуализация: изученных способов действий, их обобщения; мыслительных операций и познавательных процессов; мотивирования к учебному действию и его самостоятельное осуществление, анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия, классификация; использование знаково-символических средств; подведение под понятие

Выявления места и причины затруднения. Обобщение, аналогия; определение основной и второстепенной информации; постановка и формулирование проблемы; выбор наиболее эффективных способов решения задач;

Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи. Использование знаково-символических средств; установление причинно-следственных связей; выполнение действий по алгоритму; построение логической цепи рассуждения, доказательства;

Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону. Самостоятельное выполнение задания, самопроверка, выявление возможных ошибок, определение способов действий. Анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия, классификация; использование знаково-символических; подведение под понятие; выполнение действий по алгоритму;

Рефлексия учебной деятельности на уроке. Фиксируется новое содержание, организуется рефлексия и самооценка учениками собственной учебной деятельности. Соотносятся цель учебной деятельности и её результаты, намечаются дальнейшие цели; контроль и оценка процесса и результатов деятельности;

Итак, формирование познавательных универсальных учебных действий возможно на каждом этапе урока.

Формирование УУД на уроках ИЗО

Термин «коммуникативность» означает способность быстро и легко находить общий язык, приходить к общему мнению, устанавливать сходство суждений. В процессе формирования УУД на уроках ИЗО важно научить учащихся пользоваться языком изобразительного искусства, как средством общения. Поэтому уже в первом классе вводится основная часть терминологии изобразительного искусства: виды и жанры ИЗО; художественные материалы; выразительные средства: линия, штрих, тон; цветоведение: ахроматические и хроматические цвета, главные и дополнительные цвета и их получение, тёплые и холодные световые гаммы; композиция и её правила. Эти термины и понятия лучше вводить используя различные игровые технологии: уроки-сказки, путешествия, праздники.

В следующих классах терминология дополняется, углубляется, систематизируется и обобщается за счет разнообразия тем рисунков, усложнения поставленных задач и разнообразия техник исполнения.

Литература:

1. Асмолов, А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А., Карабанова О. А., Салмина Н. Г. Молчанов С. В. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли / Под ред. А. Г. Асмолова — М., 2010.
2. Гембицкая, Е. Я. Расширение музыкального кругозора учащихся // Музыкальное воспитание в школе. Вып. 10. М.: Музыка, 1975. с. 221–225
3. Дмитриева, Л. Г., Черноиваненко Н. М. Методика музыкального воспитания в школе. М.: Академия, 1998. 240 с.
4. Кобышева, Н. М. Технология 4 класс, Ассоциация XXI век. Серия: Гармония, 2015. 168 с.
5. Спутник учителя музыки. / Сост. Т. В. Чельшева. М.: Просвещение, 1993. 215 с.

В свою очередь, умение пользоваться языком изобразительного искусства позволит учащимся донести свою позицию до собеседника; оформить свою мысль в устной и письменной форме; слушать и понимать высказывания собеседников; выразительно читать и пересказывать содержание текста.

Ещё одно коммуникативное учебное действие — заранее договариваться о правилах общения и поведения в школе и на уроках ИЗО и следовать этим правилам. Для этого на самых первых уроках устанавливаются правила подготовки, организации и уборки рабочего места, правила по технике безопасности при работе с разными художественными материалами и принадлежностями.

Важным пунктом формирования коммуникативных УУД является умение согласованно работать в группе: планировать работу, распределять обязанности, понимать общую задачу проекта и точно выполнять своё задание, а так же уметь выполнять различные роли в группе.

На мой взгляд, этому формированию как нельзя лучше способствует такой вид групповой работы как викторина. Ученики делятся на команды под разными названиями, получают задания, выполняют их, зарабатывают баллы и подводят итоги, проверяя правильность выполнения заданий.

В результате этой игровой деятельности и формируются коммуникативные учебные действия: планирование, постановка вопросов, разрешение конфликтов, управление поведением партнеров, уметь точно выражать свои мысли.

Условия рефлексивного развития младшего школьника в игровой деятельности

Липенская Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования;
Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье обозначаются условия, которые определяют возможности развития у младших школьников способности к рефлексии. В качестве примера деятельности, в процессе которой происходит рефлексивное развитие, выбрана игра. Автор выделяет четыре линии рефлексии, определяющих направленность проектирования вопросов обучающего, организующих ретроспективную рефлексивную деятельность обучающихся.

Ключевые слова: рефлексия, условия развития, рефлексивное развитие младших школьников, игровая деятельность.

Рефлексия — основное психическое новообразование младшего школьного возраста, этимологически определяемое через латинское слово «reflexio», означающее «отражение, обращение назад». Это отражение касается наших изменений, творческого процесса взаимодействия с самим собой. По мнению Г. П. Щедровицкого, рефлексия является особым процессом в деятельности, от которого «зависят все без исключения организованности деятельности, в том числе, смысл текстов и значение отдельных знаков и выражений» [2, с. 27]. При таком подходе возможно рассматривать рефлексивную деятельность в качестве принципа развертывания схем деятельности. В этом случае становится возможным обозначить рефлексивные действия и возможные способы формирования деятельности. Реализация такого принципа в образовательном процессе позволяет обучающемуся перейти из позиции «внутри ситуации» в позицию «за пределами ситуации», «над ситуацией», что выражается в возможности перехода от непосредственного процесса деятельности к процессу формирования отношения к ней.

Определяя условия рефлексивного развития обучающегося, мы, прежде всего, задаем норму, которая должна стать ориентиром в достижении планируемых результатов начального образования. «Проектируемая норма» (В. И. Слободчиков) выражает отношение ребенка к самому себе, проявляющееся в определении границ собственных знания-незнания, наличия-отсутствия ресурсов, информации и др. Таким образом, определение нормы в содержании, процессе и результате (продукте) той или иной деятельности и есть первое условие формирования рефлексии у младшего школьника.

Значимым условием, порождающим потребность в рефлексии, является организация деятельности, наполненной интересным для ребенка содержанием. Такое содержательно-процессуальное наполнение возможно в игровой деятельности. Игра позволяет осмысливать жизненные процессы, осознавать собственные силы в решении проблем, создавать рефлексивные отношения в детском коллективе. Игровая деятельность позволяет выстраивать неоднозначные ситуации, требующие поиска оптимальных решений проблем и их апробации. Игра — способ создания рефлексивной среды, способствующей

самоанализу и прогнозированию новых форм собственного развития.

Еще одним немаловажным условием развития рефлексии является создание особых коммуникативных отношений между обучающимися, включенными в рефлексивную деятельность. Это возможно в том случае, если все участники игрового процесса выступают в качестве субъектов деятельности, которая протекает в едином плане действий обучающегося и обучаемого, наполняет и обогащает деятельность другого, учитывая особенности действий и раскрывая внутренние ресурсы каждого участника коммуникации. Такая общая деятельность представляет собой сотворчество в достижении индивидуальных результатов рефлексии.

Основным условием развития рефлексии как планируемого результата обучения является специальным образом организованная рефлексивная деятельность.

Поскольку рефлексия может строиться по различным линиям деятельностных схем, вопросы учителя должны быть построены таким образом, чтобы коснуться каждой из значимых линий рефлексии, включенных в эти схемы. В свою очередь, учитывая, что развитие субъекта является внутренним процессом, вопросы обучающего лишь придают направление самоанализу деятельности обучающегося в определении результатов собственных изменений. Таким образом, вопросы учителя помогают отобразить «внутреннюю картину мира» ребенка и, вместе с тем, преобразовать ее.

Выделим несколько значимых, на наш взгляд, линий рефлексии: 1) анализ цели деятельности (выполнения конкретных норм, требований, правил); 2) анализ процесса деятельности (выбора комплекса способов действий и коррекции выбранных действий); 3) анализ результатов деятельности (соотнесение с обозначенными целями, оценка эффективности и значимости собственных действий); 4) анализ процесса и результата рефлексирования (представлений о рефлексии и собственных рефлексивных умениях, способностей фиксировать продвижение в саморазвитии). Первые три линии выделены в соответствии со структурой деятельности (цель, способ, результат), третья линия обозначает необходимость рефлексии самой рефлексивной деятельности субъекта.

Проиллюстрируем на примере одного игрового задания, включенного в урок русского языка, как выстраивается система вопросов, формирующих у младшего школьника ретроспективную рефлексию (анализ и оценку уже полученного опыта деятельности) на основе выделенных нами четырех линий рефлексии деятельности.

Задание. Вам надо составить план посадки овощей на огороде: м. ркови, св. клы, б. кл. жанов, т. матов, гурцов, п. рея*, с. лата, к. пусты и к. ртофеля, следуя советам агронома.**

*Порей — вид огородного лука.

**Агроном — специалист по выращиванию сельскохозяйственных культур.

Запишите названия каждого овоща в отдельной ячейке (клетке) бланка ответа (представляет собой таблицу, состоящую из 9 ячеек, расположенных 3х3). Обратите внимание, что все слова, кроме одного, с непроверяемыми орфограммами. Найдите это слово и объясните, почему оно является лишним. Проверьте написание слов в орфографическом словаре.

Советы агронома

- Морковь посадите рядом с томатами и пореем.
- Капусту и баклажаны с томатами сажать нельзя.
- Капуста лучше растёт с картофелем и пореем.
- Огурцы не будут давать хороший урожай, если их посадить рядом с картофелем.
- Огурцы хорошо растут вместе с томатами.
- Картофель советую посадить с баклажанами.
- Свёклу посадите с пореем, а салат — рядом со свёклой.

1. Анализ цели деятельности (выполнения конкретных норм, требований, правил).

- Какая основная цель игры была задана?
- Вызвала ли цель желание ее достичь?
- Как вы оценили возможность достижения цели?
- Какие дополнительные цели были поставлены?

2. Анализ процесса деятельности (выбора комплекса способов действий и коррекции выбранных действий).

— Достаточно ли было информации для достижения цели?

— Какие еще ресурсы понадобились для достижения результатов?

— Правильность написания какого слова можно было доказать другим способом?

— Какие действия потребовалось сделать, чтобы объяснить, почему одно из слов является лишним?

— Приходилось ли вам уточнять цель по ходу выполнения действий? Что было причиной необходимых уточнений?

— Приходилось ли вам по ходу игры пересматривать свои действия?

3. Анализ результатов деятельности (соотнесение с обозначенными целями, оценка эффективности и значимости собственных действий).

— Какого результата вы достигли в процессе игры?

— Является ли результатом вашей игры посадка овощей или получены и другие запланированные результаты?

— Оправдался ли ваш прогноз относительно возможности достижения цели игры?

— Как вы оцениваете результаты своей команды?

— Как проверить, соответствует ли ваш результат заявленной цели?

4. Анализ процесса и результата рефлексирования (представлений о рефлексии и собственных рефлексивных умениях, способностей фиксировать продвижение в саморазвитии).

— Как ты оцениваешь собственную деятельность в команде?

— В чем ты видишь значение полученного результата игры для себя лично?

— Если бы ты играл еще раз, что бы ты изменил?

— Какие трудности при анализе и оценке собственной деятельности в игре ты испытал?

Общим результатом рефлексивного развития младшего школьника является его способность придавать интегральное «качество рефлексивности любому процессу и функциональной структуре» [1, с. 32], которое способствует получению максимально возможных результатов в различных видах деятельности. В дальнейшем такие результаты выражаются в поиске новых ценностей и смыслов, поиске адекватных способов адаптации в коммуникации, определении своей деятельности и деятельности другого как единого целого, но раскладывающегося на поддающиеся изменениям составляющие; моделировании деятельностных сценариев и их практической реализации.

Литература:

1. Войтик, И. М., Семенов И. Н. Оценка и развитие рефлексивного мышления. Новосибирск: СибАГС, 2001.
2. Щедровицкий, Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследования речемыслительной деятельности. Алма-Ата, 1974. с. 12–28.

Закономерности процесса обучения математике как основа реализации принципа быстрого продвижения обучающихся в развитии

Лысогорова Людмила Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой начального образования Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье рассматриваются психологические, педагогические, в том числе и методические закономерности процесса обучения математике. В настоящее время нет четких критериев различия между собственно психологическими, дидактическими и методическими закономерностями. Это объясняется тем, что в реальном учебном процессе все названные выше его компоненты находятся в тесной взаимосвязи и взаимообусловленности.

Ключевые слова: Закономерности обучения, развитие обучающихся.

Научная организация процесса обучения математике требует знания и использования закономерностей его протекания и важнейших фактов о нем. Под закономерностями обучения понимают сравнительно устойчивые, существенные, необходимые и повторяющиеся связи педагогических явлений; в них проявляются инвариантные характеристики процесса обучения, они отражают причинно-следственные зависимости таких явлений и позволяют прогнозировать процесс обучения в связи конкретным математическим содержанием.

Педагогические, в том числе и методические, закономерности носят вероятностный характер и проявляются как относительно устойчивые тенденции, т.е. «в среднем», в сравнительно большой совокупности факторов; в отдельно взятых случаях они могут оставаться незамеченными.

В настоящее время нет четких критериев различия между собственно психологическими, дидактическими и методическими закономерностями. Это объясняется тем, что в реальном учебном процессе все названные выше его компоненты находятся в тесной взаимосвязи и взаимообусловленности. Однако некоторая тенденция в разграничении таких закономерностей начинает определяться.

В психологических закономерностях обычно отражаются связи между содержанием обучения и деятельностью учащихся по его усвоению, т.е. обучением.

Дидактические закономерности являются обобщением методических подходов к конкретным условиям обучения (И.Я. Лернер). [5]

Рассмотрим в качестве примера одну из психологических закономерностей: при изменении условий выполнения действия меняется операционный состав последнего (А.Н. Леонтьев). [4] Это означает, что если учащийся усвоил некоторое действие в конкретных условиях обучения, то при использовании этого же действия в других условиях изменяется состав операций, образующих это действие, т.е. при переносе сформированного у учащихся действия в новые условия это действие «деформируется». Из сказанного следует вывод: дидактические и психологические закономерности выполняют методологическую (направляющую) функцию в методических исследованиях.

Методические закономерности, как и дидактические, также отражают целостный процесс обучения, но в связи с конкретным содержанием обучения.

Соотношение между психологическими, дидактическими закономерностями очень сложное: иногда психологические закономерности включаются в методические, иногда они выступают исходными положениями для разработки конкретных рекомендаций практике обучения. В свою очередь методические закономерности могут быть конкретизацией дидактических закономерностей, а последние обобщением первых

Отметим, что методические закономерности могут быть выражены в разной форме. Иногда они высказываются в виде кратких рекомендаций. В этом случае необходимо различать уровень обоснованности таких рекомендаций — эмпирический или теоретический. В последнем случае они базируются на закономерностях процесса обучения и важнейших фактов о нем. Очень важно иметь в виду, что любая закономерность может проявиться только в тех условиях, которые зафиксированы в ее содержании. Кроме того, каждая закономерность охватывает в той или иной мере широкий круг вопросов; в ней отражаются общие и притом существенные особенности обучения математике. Применительно к методическим закономерностям обучения математике это требует рассмотрения в первую очередь типовых особенностей учебного материала в связи с усвоением его обучающимися, что однако не исключает выявление специфического при изучении какой-либо конкретной темы.

Рассмотрим некоторые закономерности, проявляющиеся в обучении математике. Знание о них дает возможность прогнозировать результаты обучения математике и набором соответствующих методических средств обеспечить **быстрое продвижение обучающихся в развитии**.

- Закономерность свертывания действия

Общая закономерность усвоения обучающимися формируемых у них сложных действий, т.е. формирования у них соответствующих умений, состоит в следующем:

1) первоначально при выполнении некоторого нового сложного действия учащиеся осознают исходные поло-

жения (определения понятий, свойства действий и др.), на основе которых развернуто выполняется это действие;

2) по мере роста числа упражнений происходит свертывание формируемого действия путем выпадения обосновывающих его положений и промежуточных операций, входящих в это действие (всех или только некоторых);

3) вместе с этим происходит снижение степени осознания некоторых компонентов используемого учебного материала;

4) у обучающихся образуются умственные связи «короткого замыкания» (ассоциации), объединяющие начальное и конечное звено формируемого действия, т. е. его цель;

5) первоначально такие связи в зависимости от методики обучения могут быть верными или ошибочными;

6) для образования связей «короткого замыкания» разным учащимся требуется неодинаковое число упражнений.

Такая закономерность была установлена П. А. Шеваревым, затем она была подтверждена Н. Ф. Талызиной, Б. Б. Коссовым, А. К. Артемовым [6]. Это дает основание считать ее общей закономерностью, проявляющейся в обучении математике.

- Закономерность «инерции действия»

Если при формировании некоторого математического умения или навыка учащимся предлагаются однотипные упражнения, в которых имеются постоянные (т. е. повторяющиеся) и переменные компоненты; при этом постоянные компоненты делятся на две такие группы, что отчетливое осознание компонентов первой группы в каждом отдельном случае не является необходимым условием выполнения верного действия, а отчетливое осознание компонентов другой группы, наоборот, необходимо для выполнения такого действия, то при отсутствии противодействующих условий степень отчетливости осознания компонентов первой группы снижается, в частности они могут не осознаваться учащимися; степень осознания постоянных компонентов второй группы и переменных компонентов возрастает, в частности их осознание может стать настолько высоким, что только они и при том полностью определяют ответное действие учащихся. Образующаяся при этом у учащихся умственная связь «короткого замыкания» (ассоциация) нередко является ошибочной, ее проявление порождает ошибку в их действиях

- Закономерность возрастания роли несущественных компонентов математических объектов

Если некоторые индивидуальные признаки изучаемых математических объектов многократно сочетаются с общими существенными признаками того же объекта, то эти индивидуальные признаки начинают восприниматься как существенные, что влечет за собою ошибки учащихся (Н. А. Менчинская, Е. Н. Кабанова-Меллер и др.).

- Закономерность обучения в сходных ситуациях

Если изучен некоторый учебный материал, а затем через какое-то время (иногда значительное) изучается сходный материал, то первоначально отличающийся его компонент для учащихся является слабосигнальным или же несигнальным.

Внешне это проявляется в том, что дети реагируют на ранее изученный учебный материал, что влечет за собой ошибки в их действиях.

- Закономерность тормозящего влияния данной функции объекта

Данная в условиях задачи функция объекта, его внешняя особенность или отношения оказывают тормозящее влияние на усмотрение (выявление) другой функции того же объекта (В. И. Зыкова)

Особенно отчетливо эта закономерность проявляется при решении текстовых задач разными способами.

- Закономерность зависимости условий и операционного состава действий

Изменение условий выполнения действий влечет за собой изменения его операционного состава. [4] Данная закономерность установлена А. Н. Леонтьевым. Эта закономерность имеет колоссальное значение в обучении математике, так как условия выполнения одного и того же действия часто изменяются, что влечет за собой изменение его операционного состава. Невнимание учителя к такой особенности в деятельности учащихся часто является причиной их затруднений и ошибок.

- Закономерность формирования взаимообратных действий

Если формируется некоторое прямое действие, то одновременно с этим само по себе в общем случае обратное действие не формируется. Для его формирования нужны специальные упражнения (В. А. Крутецкий, А. К. Артемов). [2], [3].

Опора на эти закономерности в практике обучения математике — необходимое условие реализации принципа **быстрого продвижения обучающихся в развитии.**

Литература:

1. Артемов, А. К., Тихонова Н. Б. Основы методического мастерства учителя в обучении математике младших школьников. — Самара: СГПУ. — 1999.
2. Артемов, А. К. Развивающее обучение математике в начальных классах. Самара: СГПУ. — 1995.
3. Крутецкий, В. А. Психология математических способностей школьников. — М., 1968.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Полит. лит.-ра., 1975.
5. Лернер, И. Я. Процесс обучения и его закономерности. — М.: Знание, 1980.
6. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М.: МГУ, 1975.

Технология продуктивного чтения в профессиональной подготовке бакалавра педагогики

Мечик Инна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент;
Пудовкина Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Самарский государственный социально-педагогический университет

Технология продуктивного чтения сегодня продолжает оставаться предметом активного исследования. Ее реализация в работе педагогов-практиков и подготовка к ней будущих педагогов — тема настоящей статьи.

Ключевые слова: продуктивное обучение, продуктивное чтение, младшие школьники, бакалавр педагогики.

Проблема продуктивного обучения, продуктивного чтения, в частности, актуализируется в свете реализации требований нового образовательного стандарта подготовки личности коммуникативной, деятельностной, инициативной, умеющей находить выход из сложных ситуаций, непрерывности литературного образования дошкольников и школьников. В публикациях педагогов вузов и школ осмысливаются понятия «продуктивное обучение», «продуктивное чтение» в аспекте конкретного направления их профессиональной деятельности. Д.А. Антонова и ее соавторы И.В. Ильин, Е.В. Оспенникова обращаются к истории появления понятия «технология продуктивного обучения» в мировой и российской педагогике в 90-х гг. XX века. Особенность технологии продуктивного обучения Д.А. Антонова и ее соавторы видят в том, что «процедура традиционной «трансляции знаний» и контроля их усвоения заменена на организацию мотивированной, самостоятельной практико-ориентированной деятельности, результаты которой предъясняются в виде созданного учащимися конкретного и социально значимого продукта», что соответствует аспектам модели инициаторов технологи продуктивного обучения И. Бема и Й. Шнайдера: личностный, деятельностный, общественный, культурный, профессиональный [1]. Исследователи выделяют как главный компонент технологии продуктивного обучения самостоятельность в учении, рассматривая ее как важное качество личности будущего специалиста, обеспечивающее ее самоорганизацию, самоконтроль, самоутверждение, а, следовательно, и инициативность, коммуникативность, ответственность.

Проблема технологии продуктивного обучения и продуктивного чтения, в частности, актуализируется в свете требований нового образовательного стандарта. Учителя-практики, воспитатели ДОУ в своей профессиональной деятельности реализации технологии продуктивного чтения исходят из конкретных требований ФГОС. В нем предусматриваются непрерывность литературного образования дошкольников и школьников, формирование средствами уроков литературного чтения грамотного читателя, умеющего полноценно воспринимать и понимать текст, аргументированно интерпретировать текст, ком-

ментировать его, находить информацию для расширения своего круга чтения, иметь свое собственное мнение о произведении (общее, полное, критическое) и уметь его выразить.

Публикации учителей-практиков (О.В. Слонь, О.В. Исаева, В.А. Смирнова, В.Н. Кобзарь, Т.В. Василенко, В.Ю. Шаванова, Т.В. Журавлева, Е.Н. Лапикова, О.А. Макарова, Е.Е. Богданович, Н.Е. Колганова и др.) свидетельствуют о том, что в практической деятельности учителями на уроках разных дисциплин используются технологии продуктивного чтения, разработанные Г.О. Аствацатуровым, Е.В. Бунеевой, А.А. Гин, О.В. Чиндиновой [2–6, 9–14]. Определение понятия «технология продуктивного чтения», данное Т.В. Журавлевой, отражает общий подход к ее реализации в работе всех поделившихся своим опытом на страницах печати. В определении Т.В. Журавлевой, «технология продуктивного чтения — это природосообразная образовательная технология, опирающаяся на законы читательской деятельности и обеспечивающая с помощью конкретных приемов чтения полноценное восприятие и понимание текста читателями, активную читательскую позицию по отношению к тексту и ее автору» [4]. В определении В.Ю. Шамановой, «эта технология позволяет реализовать деятельностный подход в обучении» [14]. В оценке М.И. Губановой, Е.П. Лебедевой, «технология продуктивного чтения создает условия для формирования самостоятельности школьника, а также инициативности, способности к вдумчивому чтению, умения понимать и анализировать тексты разных авторов, ориентироваться в тексте (особенно художественном), готовность и умения задавать вопросы, высказывать свои суждения, строить умозаключения, обсуждать возникающие проблемы. Эти способы деятельности должны стать приоритетными, поскольку именно они обеспечивают продуктивный характер чтения и функциональную грамотность младшего школьника» [3]. Добавим: и дошкольника, в работе с которым отбор технологических приемов будет с учетом возраста ребенка-слушателя, ребенка — начинающего читателя.

В практической работе учителей, авторов публикаций, в реализации технологии продуктивного чтения в соот-

ветствии с концепцией ее разработчиков присутствуют три этапа: до чтения текста, во время чтения текста, после чтения текста. Среди использованных приемов технологии продуктивного чтения, направленных на активизацию мыслительной деятельности, развития критического мышления учащихся, названы: «Удивляй!», «Отсроченная отгадка», «Оценка текста», «Задай вопрос», «Кубик Блума», «Составь задание», «Составь вопросы к тексту», «Пометки на полях», «Аналитик», «Составь карту к тексту», «Сделай подписи к иллюстрациям учебника», «Драмогерменевтика». У В. Н. Кобзарь, Т. И. Карасевой дополнение приемов технологии продуктивного чтения как традиционными: словарная работа, составление плана текста, так и творческого характера: написать эссе, сочинить сказку, стихотворение, сиквейн, сделать «сжатие текста», подготовить реферат, доклад, вести школьную литературную газету, альбом «Своими руками». О. В. Слонь делится опытом по созданию учебных проектов. В определении Н. А. Огневой на уроках технологии продуктивного чтения ставится цель — учить самостоятельно понимать текст; средство — приемы освоения текста до чтения, во время чтения, после чтения текста [6,9,11].

Н. А. Огнева выражает осознанное учителями преимущество технологии продуктивного чтения перед традиционной. На традиционном уроке. До чтения: «учитель готовит к восприятию текста: «Сейчас я расскажу...». Во время чтения: учитель сам читает вслух новый текст. Дети слушают. После чтения: ученики отвечают на вопросы учителя, перечитывают текст по заданию учителя. На уроке продуктивного чтения. До чтения: «учитель прогнозирует содержание текста: «Предположите, о чем этот текст по его названию. Иллюстрация подтверждает это?» Вопросы создают мотивацию чтения». Во время чтения: «читатель ведет диалог с автором, задаем вопросы, прогнозируем ответы, проверяем себя по тексту. Вопросы подводят к неопровержимости читательской интерпретации». После чтения: «беседуем и уточняем позицию автора» [9].

В подготовке к профессиональной деятельности будущего воспитателя, учителя начальных классов в соответствии с содержанием технологии продуктивного чтения предусматривается овладение разнообразными технологическими приемами. На это направлены теоретический материал, задания для практических занятий, для самостоятельной работы студентов дисциплин «Детская литература с основами литературоведения», «Технологии анализа художественного текста», «Теория и практика читательской деятельности». Остановимся на некоторых из них. На практических занятиях отрабатываются навыки и приобретаются умения анализа прозаического и поэтического текста по параметрам алгоритма «Элементы творческой лаборатории писателя». Это овладение содержанием произведения в аспекте его литературоведческих характеристик. Алгоритм включает в себя основные понятия теории литературы: тема, проблема, идея, жанр, авторская эмоциональность художественного произведения,

его система образов, виды сюжета, элементы композиции, изобразительные средства языка. Для поэтического текста в дополнение к названным параметрам требуется анализ с позиций основ стихосложения. Студенты испытывают трудности в формулировке темы, проблемы, идеи художественного произведения, ошибаются в определении главного героя, затрудняются в характеристике рассказчика в прозе, лирического героя в поэзии, автора как создателя произведения, затрудняются в определении позиции автора по отношению к поставленной и решаемой им проблеме и каждому герою, в определении роли второстепенных персонажей и их группировок в соответствии с жизненными позициями, в определении чувств, состояний каждого персонажа, ошибаются в определении завязки, кульминации, развязки. В работе с поэтическим текстом не всегда понимается, что в основе его содержания — размышления лирического героя, динамика его состояний, чувств, настроений по отношению к предмету размышлений. До обсуждения произведения с учащимися в классе от учителя требуется выявить все эти характеристики текста, при этом прочитав полный вариант текста, если он дан в учебнике отрывком.

Дополнением этого анализа текста студентами становится следующий прием технологии продуктивного чтения — составление вопросов к прозаическому и поэтическому текстам по параметрам сфер читательского восприятия: читательских эмоций, воображения воссоздающего (репродуктивного) и творческого, осмысление содержания на уровнях аналитическом, концептуальном, композиции и художественной формы. Алгоритм этих вопросов направлен не только на углубление полноценности восприятия и понимания текста студентом, но и на определение уровня его восприятия художественного текста. Последнее предполагает знание диагностик М. Вьюновой, О. Никифоровой, Т. Полозовой и других. Эти знания, умения, навыки потребуются будущим воспитателям, учителям для определения уровней восприятия художественного текста детьми разного возраста в процессе выполнения экспериментально исследования по теме выпускной квалификационной работы и для оценки результатов своей работы с дошкольниками, младшими школьниками.

С составлением вопросов к тексту связаны и задания на классификацию вопросов к материалам учебных пособий разных авторов по чтению для 1–4 классов по параметрам обоих алгоритмов. Это дает возможность студентам при обсуждении работ сопоставлять технологии традиционного и продуктивного чтения, видеть различие в формулировках вопросов, выделять направленные на развитие критического мышления и др.

С учебными пособиями по чтению связано и задание — выявить круг учебного чтения детей разного возраста по определенным параметрам: авторство произведений русской и зарубежной детской литературы, жанровое разнообразие литературы XIX — XX вв. Дополняет это задание предложение дать анализ индивидуального чтения

мальчиков и девочек разного возраста для выявления особенностей круга их чтения, предпочтений авторских, жанровых, тематических.

Анализируют студенты и круг собственного чтения по тем же параметрам. Важным элементом этого анализа является аналитическое описание полученных результатов в количественных и качественных измерениях, выражение показателей в процентах, ранжирование их от высшего к низшему (или наоборот), их сравнение, сопоставление, доказательность логического изложения всего материала. Направлены эти задания, требования на подготовку к анализу результатов экспериментального исследования в рамках бакалаврской работы, а в перспективе — результативности собственной профессиональной деятельности по формированию грамотного читателя — дошкольника, читателя — младшего школьника.

С изучением круга чтения студентов, младших школьников, дошкольников связано и задание составить аннотированный тематический рекомендательный список литературы для детей разного возраста (темы — на выбор: природа, животные, азбука, счет, дружба, праздники и др.). Его выполнение требует от студента знания возрастных особенностей ребенка, собственного глубокого восприятия и понимания текста, владения элементами занимательности, оригинального стиля аннотации для привлечения внимания ребенка к книге, пробуждению желания прочитать ее. Аннотируют студенты и материалы учебного пособия по чтению в заданном количестве текстов прозаических и поэтических.

Закреплению этих умений и навыков, их совершенствованию способствует выполнение задания «Страницы читательского дневника студента», требующего всего названного выше, особенно выработки собственного стиля повествования, что важно для развития речи будущего воспитателя, учителя.

Литература:

1. Антонова, Д. А., Ильин И. В., Оспенникова Е. В. Продуктивное обучение как технология развития самостоятельности будущих учителей в проектировании и разработке электронных дидактических материалов по физике // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. — 2013. — № 9. — с. 4–24.
2. Василенко, Т. В. Использование техники активно-продуктивного чтения на уроках истории // Педагогика online: Электронный журнал. <http://aneks.spb.ru/metodicheskie-razrabotki-i-posobiia-po-istorii/ispolzovanie-tekhniki-aktivno-produktivnogo-chtenia-na-urokakh-istorii.html>.
3. Губанова, М. И. Учитель и Ученик: грамотность, компетентность, технологичность [Текст]: учебное пособие. / М. И. Губанова, Е. П. Лебедева. — Кемерово: Изд-во КРИПКИПРО, 2013. — 167 с.
4. Журавлева, Т. В. Технология продуктивного чтения // Учительский портал. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.uchportal.ru/publ/23-1-0-4428>.
5. Исаева, О. В., Слонь О. В. Продуктивное чтение как способ формирования личностных достижений младшего школьника // Фундаментальные исследования. — 2014. — № 9–10. — с. 2308–2311.
6. Кобзарь, В. Н., Карасева Т. И. Обучение школьников продуктивному чтению // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/101400/>.
7. Мечик, И. А. Л. Н. Толстой в оценке студентов (по материалам эссе «Мой Лев Толстой») // Вестник Поволжской государственной социально-гуманитарной академии. Факультет начального образования. Вып. 6. — Самара: Изд-во ПГСГА, 2011. — с. 102–108.

На отработку, овладение приемом технологии продуктивного чтения «сжатие текста» направлено задание написать реферат по одному-двум источникам основной и дополнительной литературы дисциплины, законспектировать рекомендуемые работы. По каждой дисциплине требуется составить словарик конкретных литературоведческих терминов как элемент закрепления теоретического материала и в помощь выполнению заданий, требующих их использования.

Предусмотрено выполнение студентами творческих работ: написать эссе «Любимая книга моего детства», «Лучшие книги моего детства, школьных лет, студенчества». Предлагается сочинить волшебную сказку с опорой на элементы композиции русской народной сказки по В. Проппу.

В ходе выполнения заданий студенты активно пользуются ресурсами сети интернет, но часто не творчески, формально. На предупреждение плагиата направлено задание сравнить собственный текст с материалом из сети, выступить в роли литературоведа, литературного критика. Обязательным в курсовых и бакалаврских работах является параграф «Опыт работы учителей-практиков» по теме исследования. Конкретную помощь студентам в период педагогической практики, в будущей самостоятельной профессиональной деятельности окажет карта продуктивного чтения, разработанная О. В. Чиндиловой и Е. В. Бунеевой [13].

Разнообразие заданий по работе студентов в рамках учебного процесса с текстами пособий по литературному чтению в аспекте содержания ФГОС направлено на формирование умений и навыков владения приемами технологии продуктивного чтения. Их дальнейшее совершенствование в профессиональной деятельности зависит от личностных качеств, творческих задатков каждого будущего воспитателя, педагога.

8. Мечик, И. А. Литературное развитие младших школьников в условиях современного поликультурного пространства [Текст]/И. А. Мечик, Н. В. Пудовкина // Научное и образовательное пространство: перспективы развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 нояб. 2015 г.)/редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — с. 117–119.
9. Огнева, Н. А. Формирование УУД средствами литературного чтения // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2012/04/27/formirovanie-uud-sredstvami>.
10. Пудовкина, Н. В. Учебный курс «Теоретические основы филологического образования младших школьников» в профессиональной подготовке магистров педагогики [Текст]/Н. В. Пудовкина // Новое слово в науке: перспективы развития: материалы VI Междунар. науч. — практ. конф. (Чебоксары, 20 нояб. 2015 г.)/редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — № 4 (6). — с. 81–83.
11. Слонь, О. В. Метод проектов и его реализация на уроках литературного чтения в начальной школе // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. — 2013. — № 4 (8). — с. 193–198. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1226405>.
12. Смирнова, В. А. Использование приема антиципации на уроках продуктивного чтения // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сб. научных статей. — 2015. — Т. 6. — № 6. — с. 226–230.
13. Чиндилова, О. В., Бунеева Е. В. Технология продуктивного чтения как образовательная технология деятельностного типа. // Начальная школа плюс До и После. — 2012. — № 8. — с. 3–9.
14. Шаманова, В. Ю. Приемы технологии продуктивного чтения // В помощь учителю и менеджеру школы: информационно-образовательный портал. Методика. Педагогика. Образование. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.pedsovet.pro/index.php?option=com_content&view=article&id=9627:2015-01-17-05-50-43&catid=54:literature&Itemid=68.

Учебное исследование художественного текста как условие эффективного обучения

Некрасова Светлана Михайловна, преподаватель лингвистических дисциплин ВКК
ГАПОУ Новосибирской области «Татарский педагогический колледж»

Эта статья посвящена вопросу исследования художественного текста, в системе литературного образования школьника. Автор рассматривает учебное исследование художественного текста как условие эффективного обучения. Особое внимание акцентируется на процессе работы с текстом как основы творческого взаимодействия ученика и учителя.

Ключевые слова: учебное исследование, художественный текст, метод обучения, исследовательская деятельность.

Идея исследования как метода познания мира и метода обучения принадлежит древности. Мы все знаем и используем знаменитое сократовское «Исследуем!». Этот метод представляет собой беседу — исследование: возникают остроумные вопросы, которые шаг за шагом ведут к истине. Сократ не называл себя учителем: он считал, что не учит собеседника, а вместе с ним, непредвзято, пробивается к истине, т. е. помогает учиться, помогает рождению истинного знания, а значит новинке — две с половиной тысячи лет! Но не в этом ли секрет всякого плодотворного обучения? Учение вообще есть «совместное исследование», проводимое учителем и учеником (Рубинштейн).

Литература как учебный предмет постоянно оказывается «на линии огня». В этом проявляется, без сомнения, первостепенное значение литературы для становления

личности, для формирования ценностных ориентации, нравственных убеждений и идеалов. Согласно закону, открытому ещё в античные времена: «Книги имеют (обретают) свою судьбу в головах читателей», — книги живут и бесконечно обновляются в читательском сознании, в них открываются новые грани, новые связи с действительностью; их содержание и значение не могут быть сведены даже к самым глубоким истолкованиям: нечто неопознанное, неожиданное всегда остаётся в них.

Чтобы человеку стать человеком, нужна книга, по-доброму рассказывающая об окружающем мире во всех подробностях, мелочах, красках, оттенках, мелодиях, тембрах. А всё начинается с детства. И очень важно, чтобы ребёнок с детства усвоил суть нравственных понятий, и человеческих ценностей. Ребёнок будет взрослеть, и жизнь поставит перед ним отнюдь не лёгкие проблемы. Останется ли он

милосердным, великодушным, человечным? Станет ли он помогать бедным, престарелым, родным и друзьям? Отзовётся ли по-доброму его душа на нужды и беды общества? Именно детская литература обращает человеческие сердца к добру, чести и справедливости. Личность рождается в детстве, если стремление ребёнка к независимости и внутренней свободе находит поддержку. «Личность есть дело рук самого человека, продукт его самовоспитания... поскольку личность никогда не дана готовой, но всегда создается, она есть не пассивная вещь, но творческий процесс» (С. И. Гессен).

Гуковский Григорий Александрович видел в учителе учёного — исследователя и был убеждён, что путь читателя под руководством такого педагога — путь живой, творческий. Художественное произведение формирует духовный мир человека и вместе с тем самообогащается за счёт общения с ним — с читателем, слушателем, зрителем. Взаимодействие между художественным произведением и воспринимающей его личностью — это творческое взаимодействие. В процессе творческой деятельности развивается самостоятельность, инициатива, активность, способность к самообучению, саморазвитию. В процессе творческого взаимодействия с текстом у читателей появляется мотивация к овладению новыми знаниями, развиваются эмоции, чувства. Творчество помогает проявлять лучшие человеческие качества — способность к сопереживанию, любовь к ближнему, желание доставить радость окружающим результатами своего труда.

Учебное исследование текста способно «осветлить» атмосферу уроков литературы, воздействовать на все стороны, все приёмы преподавания. Скажем, анализ художественного текста может проводиться как на уровне самостоятельных, весьма полезных, пусть и неоригинальных наблюдений и обобщений, а также на уровне «маленьких

открытий», позволяющих по-новому взглянуть на знаковый текст, почувствовать его глубину. И даже чисто репродуктивная работа — подбор цитат, изобразительного материала, заучивание — делается не скукой. Не с внутренним сопротивлением, а увлечённо и потому относительно легко, если понимается как этап на пути к заманчивой цели, к работе ответственной и желанной, позволяющей утвердить свою личность каким — то добрым и полезным делом.

Учитель с учащимися исследует художественный текст. Важно, что слово «текст» помнит своё изначальное значение: слово «текст» заимствовано в 18 веке из немецкого языка, где означает «словесное единство», «ткань», «тку». Поэтому учитель — исследователь, приступая к работе с текстом, даёт возможность учащимся прикоснуться к словесной ткани произведения, почувствовать, чем она пронизана.

Отрадно после каждого урока — исследования чувствовать интерес, «творческий огонь в душе» воспитанников, видеть, как пробивается наружу «думающее чувство» у читателей, которое способствует творческому восприятию текста художественного произведения.

Пожалуй, самое главное, что может сделать исследовательская деятельность — это пробудить желание перечитать произведение и подумать о нём. Метафора — «умение думать самому» синонимична понятию «осознание» и может служить основной предпосылкой для обоснования содержания компетентности будущего учителя. Учебное исследование помогает формированию творческого отношения к профессиональной деятельности, где студенты творчески подходят к подготовке уроков литературного чтения, понимая, что от этого зависит не только результат учебной деятельности, но и детская душа маленького читателя, умеющего слушать и слышать «уроки жизни» художественного текста.

Литература:

1. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт/Н. Д. Арутюнова. — М.: Наука, 1988. — 338 с.
2. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования/И. Р. Гальперин. — М.: КомКнига, 2007. — Изд. 5-е стереотип. — 144 с.
3. Гессен, С. И. «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» — М.: Наука, 1984. — 264 с.
4. Гуковский, Г. А. «Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки о методике» — М.: Наука, 1991. — 138 с.
5. Ревзина, О. Г. «Методы анализа художественного текста» — М.: Наука, 2004. — 156 с.

Формирование познавательных, регулятивных, коммуникативных универсальных учебных действий в предметной области «Математика»

Овчинникова Надежда Анатольевна, учитель начальных классов;
Балабанова Татьяна Николаевна, учитель начальных классов;
Саева Юлия Александровна, учитель начальных классов
МБОУ Школа № 176 (г. Самара)

В статье описывается опыт работы тьюторской площадки по обучению студентов факультета начального образования формированию универсальных учебных действий. Предлагается работа с технологической картой в качестве инструментария обучения студентов.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, технологическая карта урока, тьюторская площадка.

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование совокупности «универсальных учебных действий», обеспечивающих компетенцию «научить учиться», а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин. Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов универсальных действий. Формирование способности и готовности учащихся реализовывать универсальные учебные действия позволит повысить эффективность образовательно-воспитательного процесса в начальной школе.

Универсальные учебные действия — совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса. Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер; обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от её специально-предметного содержания [1]. Виды УУД: личностные, коммуникативные, познавательные, регулятивные.

Планируемые результаты обучения неразрывно связаны с процессом формирования УУД. Уровень освоения учебных действий с изучаемым материалом зависит от спектра выполняемых учащимися заданий. Задача нашей площадки состояла в том, чтобы выделить в учебниках математики упражнения, которые встречаются на протяжении всей начальной школы, составить к ним систему вопросов, заданий, направленных на формирование различных видов УУД. Все упражнения по математике мы занесли в следующую таблицу.

Упражнения из учебника	Задания на формирование познавательных УУД	Задания на формирование регулятивных УУД	Задания на формирование коммуникативных УУД	Задания на формирование личностных УУД
------------------------	--------------------------------------------	------------------------------------------	---------------------------------------------	----------------------------------------

Подробнее мы остановились на упражнении «решить уравнение». Тема уравнений в начальной школе рассматривается следующим образом.

1 класс	Уравнения вида $a + x = b$, $a - x = b$, $x - a = b$, решаемые на основе взаимосвязи между частью и целым. Проверка решения. Комментирование решения уравнений на основе взаимосвязи между частью и целым.
2 класс	Уравнения вида $a \cdot x = b$, $a : x = b$, $x : a = b$, решаемые на основе графической модели (прямоугольник). Комментирование решения уравнений.
3 класс	Уравнение. Корень уравнения. Множество корней уравнения. Составные уравнения, сводящиеся к цепочке простых (вида $a + x = b$, $a - x = b$, $x - a = b$, $a \cdot x = b$, $a : x = b$, $x : a = b$). Комментирование решения уравнений по компонентам действий.
4 класс	Простые и составные уравнения. Комментирование решения уравнений по компонентам действий.

К упражнению «решить уравнение» мы составили систему вопросов, заданий, направленных на формирование различных видов УУД. Например:

Упражнения из учебника	Задания на формирование познавательных УУД	Задания на формирование регулятивных УУД
Реши уравнение	<ul style="list-style-type: none"> ✓ докажи, что данная запись является уравнением; ✓ прочитай уравнение разными способами; ✓ составь уравнение к рисунку; ✓ раздели уравнения на группы по какому-либо признаку; ✓ найди «лишнее» уравнение и объясни, почему оно «лишнее»; ✓ подбери уравнение к модели; ✓ реши уравнение и составь к нему обратное уравнение; ✓ составь рассказ о корне уравнения; ✓ составь свое уравнение данного вида; ✓ составь модель способа решения уравнений определенного вида; ✓ составь истинные и ложные высказывания о данном уравнении; ✓ измени уравнение так, чтобы его корень увеличился (уменьшился); ✓ измени уравнение так, чтобы изменился способ нахождения неизвестного компонента; ✓ составь задачу к данному уравнению. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ составь алгоритм решения уравнения; ✓ расскажи план своих действий при решении простого (составного) уравнения; ✓ найди в тексте уравнение с неизвестным слагаемым (множителем, уменьшаемым и т. д.) и реши его; ✓ реши уравнение и сверь с образцом; ✓ проверь решенное уравнение, найди ошибки и исправь их; ✓ проверка уравнения в парах; ✓ выпиши корни уравнений в определенном порядке, сверь с образцом; ✓ составь вопросы для одноклассников по теме «Решение простого уравнения»; ✓ составь список своих ошибок при решении уравнений, определи причину ошибок.

Рассмотрев систему упражнений из учебника, педагоги-ведущие тьюторской площадки предложили участникам семинара попробовать подобрать задания для составления этапа «Актуализации знаний» в технологической карте урока по теме «Уравнения».

Технологическая карта — это новый вид методической продукции, обеспечивающей эффективное и качественное преподавание математики в начальной школе. В современном образовании акцент ставится на обеспечение становления личности школьника, раскрытие его индивидуальных возможностей, на умения применять знания. [2], [4] Поставленная задача с этого момента полностью меняет конструирование современного урока. Так как же построить урок? Какие основные моменты следует учесть учителю при подготовке к современному уроку, чтобы реализовать требования Федерального государственного образовательного стандарта? По нашему мнению, наиболее «удачным» сценарием современного урока является его обобщенно-графическое выражение, а именно «Технологическая карта урока», как современная форма планирования педагогического взаимодействия учителя и ученика, дающая возможность отразить деятельностную составляющую взаимодействия всех участников учебного процесса.

Технологическая карта урока позволяет учителю:

- увидеть учебный материал целостно и системно и спроектировать учебный процесс по освоению темы с учетом цели курса математики;
- полностью отразить последовательность всех осуществляемых действий и операций, при более тщательном

планировании всех этапов урока, приводящих к намеченному результату;

- корректировать, варьировать и синхронизировать действия всех субъектов педагогической деятельности;
- согласовывать действия учителя и ученика;
- организовать самостоятельную деятельность школьников в процессе обучения.

Технологическая карта урока позволит учителю:

- реализовать планируемые результаты ФГОС;
- сформировать у учащихся УУД в процессе изучения темы, раздела, всего учебного курса;
- спроектировать свою деятельность на четверть (триместр), полугодие, год;
- спроектировать последовательность работы по освоению темы от цели до конечного результата;
- выполнить диагностику достижений планируемых результатов учащимися на каждом этапе освоения темы;
- соотнести результат с целью обучения;
- обеспечить повышения качества образования.

По мнению учителей, повышение качества образования происходит за счет того, что:

- учебный процесс по освоению темы, раздела, курса проектируется от цели до результата;
- организуется поэтапная самостоятельная учебная, интеллектуально-познавательная и рефлексивная деятельность учащихся;
- обеспечиваются условия для применения ЗУН в практической деятельности.

Предложив участникам тьюторской площадки спроектировать один из этапов урока математики на тему «Урав-

нение. Решение уравнений вида $x+a=b$, мы дали готовую технологическую карту урока, в которой пропущен этап «Актуализация знаний и фиксация затруднения в пробном действии». Участники получили конверт с заданиями, которые необходимо будет найти для данного этапа, а также

подобрать вопросы учителя, направленные на формирование познавательных и регулятивных УУД, прописать действия учителя на этом этапе.

Участниками семинара были выделены следующие задания и прописаны действия учителя на данном этапе.

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Объясните, что необходимо сделать в этом задании. 2. Составьте все возможные числовые равенства. 3. Каким правилом вы пользовались? 4. Выделите целое и части в числовых равенствах. 5. Как найти целое? 6. Как найти неизвестную часть?
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Что особенного в записи этих примеров? 2. Как обозначен неизвестный компонент? 3. Вставьте числа в «окошки» 4. Какие знания вам пригодятся при выполнении этого задания? 5. Выпишите числа, которые вы подобрали. 6. Расставьте числа в порядке возрастания. 7. Что вы можете сказать об этих числах? 8. Как вы думаете, удобно ли всегда на месте отсутствующего компонента, рисовать «окошко»? 9. Какое равенство у вас получилось? 10. Кто может прочесть это равенство? 11. Как вы думаете, что значит решить уравнение? 12. Чему будет посвящен наш урок?
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Объясните, что необходимо сделать в этом задании. 2. Как называются такие равенства? 3. Верно ли решено уравнение (а)? 4. Что мы находили в первом, во втором и третьем уравнении? 5. Как называется результат уравнения? 6. Что общего между первым и третьим уравнением? 7. Изменится ли знак действия, если нужно будет найти первую часть?

После работы с технологической картой участникам семинара был показан видеосфрагмент урока математики во 2 классе по теме «Уравнения», в котором можно было увидеть, как работают учащиеся с предложенными за-

даниями, как учитель строит систему вопросов, направленных на формирование различных видов универсальных учебных действий.. [3]

Литература:

1. Зубова, С.П., Лысогорова Л.В. Математические олимпиады в современных условиях. Самарский научный вестник. 2013. № 3 (4). с. 61–63.
2. Лысогорова, Л.В. Педагогические условия развития математических способностей младших школьников //Сибирский педагогический журнал. 2007. № 9. с. 228–233
3. Кочетова, Н.Г., Севенюк С.А., Лысогорова Л.В. Юбилею факультета начального образования Поволжской государственной социально-гуманитарной академии посвящается//Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). с. 5–7.
4. Зубова, С.П. Формирование обобщений у учащихся 4–6 классов в обучении математике автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/Саранск, 1994

Особенности содержания «психодидактики начальной школы» в контексте подготовки будущих учителей

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры начального образования
Николаевский национальный университет имени В. А. Сухомлинского, Украина

В статье дана краткая характеристика содержания дисциплины «Психодидактика начальной школы» в контексте подготовки будущих учителей. Психодидактика рассмотрена как междисциплинарная наука, изучающая условия повышения эффективности (продуктивности) процесса обучения путем максимального учета особенностей психических явлений в деятельности учащихся и педагогов. Указано, что для реализации психодидактического подхода в обучении необходима, прежде всего, подготовка будущих учителей путем изучения указанной дисциплины. Обосновано, что элементом содержания «Психодидактики начальной школы» является реализация психодидактического подхода к созданию образовательной среды в начальной школе.

Ключевые слова: психодидактика, психодидактический подход к обучению, продуктивность обучения.

В истории педагогики как науки, благодаря синергетическим процессам, возникают новые тенденции, исследовательские течения и целые отрасли, особенно — продуктивной педагогики. Общественно-социальные влияния либо способствуют их развитию, либо же оставляют в качестве исторических аспектов. Так, в свое время, произошло с педологией, ассимилирующей, по мнению ученых, в современную педагогическую психологию. Однако, проблематика, способствующая возникновению новых научных направлений — объединение под эгидой педагогики иных наук, таких, как медицина, физиология, психология и т. д., во имя обучающегося — остается актуальной. Именно эти причины стимулировали появление и развитие новой психолого-педагогической науки — психодидактики. До сих пор продолжается дискуссия: психодидактика — это психологическая или педагогическая отрасль?

Следует отметить, что в России современная школа психодидактики, возглавляемая В. Пановым [4], продолжает развивать идеи выдающихся ученых (П. Гальперина, В. Давыдова, Н. Менчинской, Н. Талызиной и др.) и, что очень важно, достигла больших успехов и исследовательской популярности. К сожалению, в других странах постсоветского пространства эта тематика представлена единичными публикациями [2].

Стараясь привлечь внимание к этой важной науке, мы расширили содержание подготовки будущих учителей начальной школы (образовательно-квалификационных уровней «специалист» и «магистр») в Николаевском национальном университете имени В.А. Сухомлинского (Украина) преподаванием соответствующей учебной дисциплины — «Психодидактика начальной школы».

Цель статьи — дать краткую характеристику содержания дисциплины «Психодидактика начальной школы» в контексте подготовки будущих учителей. Далее, чтобы обобщить характеристику, будем употреблять обозначение субъектов образовательного процесса «педагог» и «учащиеся», а форму обучения — «занятие».

Поскольку термин «психодидактика» — бинарного происхождения, то и дефиниция имеет обобщенное зна-

чение: психологии (науки, изучающей психические явления и поведение человека) и дидактики (отрасли педагогики, изучающей теорию и практику образования и обучения). Таким образом, понятие «психодидактика» нами рассматривается как междисциплинарная отрасль психолого-педагогических наук, изучающая условия повышения эффективности (продуктивности) процесса обучения путем максимального учета особенностей психических явлений в деятельности учащихся и педагогов. Актуальность возникновения и развития психодидактики, прежде всего, обусловливается субъект-субъектными, демократическими отношениями в современном учебном процессе. Опять-таки, мы рассматриваем психодидактику не как отрасль либо педагогики, либо психологии, а как крайне необходимую междисциплинарную отрасль психолого-педагогических наук: необходимость реализации психодидактического подхода возникла на грани логического и обоснованного объединения психологии и дидактики как наук для наибольшей эффективности учебного процесса [5]. Возможно, классические проблемы обучения до сих пор актуальны, потому что мы продолжаем рассматривать достижения каждой науки в отдельности, а не совокупности явлений. Далеко не каждому специалисту удастся в условиях реальной профессиональной ситуации, цепочка которых и составляет профессиональную деятельность, молниеносно использовать «комплект» знаний и умений разных отраслей для решения проблемы «здесь и сейчас». Поэтому, начиная педагогическую деятельность, «напичканные» университетскими знаниями отличники страдают, как констатирует практика, больше, нежели их менее переполненные информацией сокурсники. Поэтому интернет богат на анекдоты типа: «Ищу друга, который в жизни использует тангенсы и котангенсы». Теория ситуационного обучения [2] также помогает решить этот вопрос, потому что она — междисциплинарная (но не будем в этой публикации уделять внимание указанной теории). В результате, образование доведено до состояния двух четко существующих про-

странств: идеального и реального. Как следствие, существуют знания идеальные (нагроможденные в нашей памяти) и реальные (используемые ситуационно: по актуальной необходимости для решения конкретной ситуации); существует педагогика идеальная, описывающая методику достижения учебной цели, и педагогика реальная, ломающая стереотипы и вынуждающая акцентировать на приемах, не всегда описанных в традиционных учебниках. Факт: чем более правильно проведено занятие с дидактической точки зрения, тем больше упреков получит педагог за такое занятие со стороны психологов: не возможно учесть абсолютно все психологические нюансы индивидуального подхода, реализуя дидактически правильную тактику занятия.

В. Панов акцентирует: если классические вопросы дидактики раскрывают цели обучения, его содержание, методы и технологические приемы, то психодидактика, с точки зрения системного и синергетического подходов, расширяет круг вопросов, требующих решения, прежде всего, относительно дидактических условий реализации этого процесса [4]. Значит, главные вопросы психодидактики: «каким образом?», «каким способом» сделать обучение эффективным. То есть, в отличие от педагогической психологии, изучающей закономерности становления личности в условиях разностороннего влияния, психодидактика изучает психолого-дидактические условия этого становления.

Несмотря на практически-продуктивную направленность реализации психодидактического подхода, раскрепощенного по своей сущности и демократичного по характеру, в реальной образовательной деятельности сталкиваемся, как демонстрирует эмпирический материал, с рядом препятствий.

Во-первых, до сих пор преобладает традиционная авторитарная система преподавания. Констатируется своеобразный «педагогический парадокс»: хотя официально и преобладают субъект-субъектные отношения в сфере образования, однако поток информации остается направленным исключительно от педагога к обучаемому; творческая деятельность по-прежнему остается привилегией педагога. Как следствие, существует «интеллектуальная монополия», а не желаемая «интеллектуальная демократия».

Во-вторых, препятствуют исконно психологические проблемы субъектов обучения: и педагогов, и учащихся. Так, иногда обучающиеся не готовы к активной работе на занятиях: они привыкли приходить в учебное заведение, чтобы пассивно «отсидеть» занятие, а не самостоятельно, творчески и систематически работать. Это касается учащихся всех возрастных характеристик: установка «пересидеть занятие» проявляется от младших школьников до студентов. Очень часто встречается такой ответ младшего школьника на вопрос: «Зачем ты ходишь в школу?» — «Родители говорят, что нужно...». Не говоря уже о том, что, к сожалению, многие педагоги также попросту приходят в учебные заведения, чтобы обрабо-

тать «трудодень». Также типичный страх субъектов образовательного процесса высказать свое мнение, личное отношение к материалу, продемонстрировав некомпетентность в отдельных вопросах; неумение и страх полностью раскрыть свой потенциал перед другими. У педагогов при мысли о демократическом обучении зачастую возникает страх столкнуться с ситуацией, когда обучающиеся пытаются сорвать занятие или просто мешают его проводить. Таким образом, страх и порожденные им обиды присущи всем субъектам образовательного процесса и мешают психодидактической его реализации. Именно пропедевтическая работа этого направления должна предшествовать реализации психодидактического подхода в обучении.

Содержание «Психодидактики начальной школы» мы наполнили такими основными разделами:

- реализация психодидактического подхода к созданию образовательной среды в начальной школе;
- психодидактический отбор современных форм, методов и средств обучения;
- особенности поведения педагога в контексте реализации психодидактического подхода;
- реализация психодидактического подхода к управлению образовательной средой начальной школы.

Например, что касается реализации психодидактического подхода к созданию образовательной среды в начальной школе, то, прежде всего речь идет о перенесении образовательного акцента от цели к результату: психодидактическом формулировании рефлексивной цели занятия. С одной стороны, это, казалось бы, общеизвестные постулаты: урок не будет эффективным, если не ориентирован на конечный результат. С другой стороны, в реальности цель занятия формулирует педагог в плане конспекта, как бы для себя. На вопрос учащихся: «Зачем нам эта тема?» традиционно звучат ответы: «Так надо!», «Ты, что, самый умный?», «Может, станешь на место учителя?», «Все должны это знать!». Ничего так не убивает мотивацию обучения, как отсутствие ответа на вопросы: «Так кому это надо? Зачем?», «Кто сказал, что мы должны именно это знать?». В начальной школе, как демонстрирует массовый опрос педагогов, школьников, их родителей, такая ситуация возникает наибольшим образом во время изучения, например, таблицы умножения. Зачастую педагоги не могут мотивировать необходимые, очевидные вещи и дать правильный ответ на реплики учеников: «Зачем учить таблицу, если она есть в конце каждой тетради, у каждого при себе постоянно калькулятор в телефоне?». Сами педагоги (!) не смогли объяснить необходимость изучения таблицы!.. Объяснения типа: «Нас так учили!», «Программа такая!» — это что-то сродни: «Плохая отговорка — тоже отговорка». Следственно, причины кроются еще в подготовке самих учителей.

Традиционный подход к обучению рассматривает занятие линейным способом: от цели — к результату. Тогда как, с психодидактической точки зрения, занятие циклично:

должны использоваться рефлексивные приемы не только в конце занятия, но еще и поэтапные и ситуационные рефлексии [1; 3]. Следовательно, педагог должен, сформулировав цель занятия, доступным образом огласить ее учащимся и с помощью специальных вопросов («Как вы это понимаете?», «Зачем нам необходимы эти знания?», «Что вы ожидаете от этого занятия» и т.п.) убедиться в уровне ее осмысления. Занятие только на бумаге в образе плана-конспекта может быть линейным, четко поэтапным. Реально педагог никогда не сможет предвидеть все педагогические ситуации, видоизменяющие занятие: от провокационного вопроса учащегося (дидактическая ситуация) до поврежденного компьютера (техническая ситуация). Педагогические ситуации форс-мажорно изменяют структуру занятия, а задание педагога — мастерски выйти из ситуации, а, значит, использовать ее с учебной целью. Таким образом, основная цель занятия безусловно дополняется новыми элементами, решение которых сопровождается поэтапной и ситуационной рефлексиями, образующая цикличность занятия.

Составляющими процесса реализации психодидактического подхода к созданию образовательной среды в начальной школе также являются:

- ориентация на современное занятие как воркшоп [6] — мастерскую, среду самореализации, формирования главной компетентности учащегося (умения учиться), определения и удовлетворения познавательного интереса;
- рассмотрение одаренности как психодидактической проблемы;

Литература:

1. Осадченко, І.І. Сутність та дидактичні умови організації і проведення поетапної педагогічної рефлексії на заняттях у ВНЗ/Осадченко Інна Іванівна // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія: зб. статей. — Ялта: РВВ КГУ, 2010. — Вип. 26, ч. 3. — с. 164–171.
2. Осадченко, І.І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи: монографія/І.І. Осадченко. — Умань: ПП Жовтий, 2011. — 414 с.
3. Осадченко, И.И. Характеристика общедетальной и ситуационной педагогической рефлексии/И.И. Осадченко // Профессиональная рефлексия педагога как условие развития рефлексивно-оценочных способностей учащихся: материалы IV Междунар. заочной науч.-практ. конф., (Ульяновск, Россия, 11 нояб. 2010 г.)/под ред. А.Д. Барбитовой. — Ульяновск: УИПКПРО, 2010. — с. 54–58.
4. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. — СПб.: Питер, 2007. — 352 с.
5. Савченко, О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів пед. ф-тів/О.Я. Савченко. — К.: Грамота, 2012. — 504 с.
6. Фопель, К. Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов./К. Фопель/Пер. с нем. — М.: Генезис, 2010. — 360 с.

- способы налаживания психологического контакта в аудитории: установки и веяния, синдром «первых минут»;
- выявление и нейтрализация дидактических причин возникновения психических состояний у субъектов обучения, таких как страх и стресс;
- реализация позиции педагога-медиатора (контроль энергетического состояния аудитории);
- правильная организация на занятии учебного диалога;
- реализация принципов динамического обучения;
- психодидактические особенности использования средств стимулирования творчески активной деятельности субъектов обучения;
- психодидактика оценивания и т.п.

Таким образом, потребности современной продуктивной педагогики актуализировали развитие междисциплинарной психолого-педагогической науки — психодидактики, изучающей условия повышения эффективности (продуктивности) процесса обучения путем максимального учета особенностей психических явлений в деятельности учащихся и педагогов. Для реализации психодидактического подхода в обучении необходима, прежде всего, подготовка будущих учителей путем изучения указанной дисциплины. Одним из элементов содержания «Психодидактики начальной школы» является реализация психодидактического подхода к созданию образовательной среды в начальной школе.

Дальнейшего исследования требует детальная характеристика каждого составляющего «Психодидактики начальной школы».

Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до використання інформаційно — комунікаційних технологій у своїй педагогічній діяльності

Палащина Юлія, студентка 648 групи

Науковий керівник — Осадченко І. І., доктор педагогічних наук, професор Николаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

На современном этапе развития общества наблюдается информатизация и компьютеризация во всех сферах деятельности человечества. Это приводит перенос акцента в сфере общественного производства на сбор, накопление, обработку, хранение, передачу и использование информации, осуществляемые на основе современных средств информационного обмена. Она обеспечивает: активное использование интеллектуального потенциала общества, постоянно расширяется; высокий уровень информационного обслуживания. Система образования должна переориентироваться в направлении подготовки квалифицированного работника, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией, который ориентируется в смежных сферах деятельности, способен к эффективной работе по специальности на высоком уровне, к постоянному профессиональному росту, к социальной и профессиональной мобильности, а также к работе в условиях будущего информационного общества.

Постановка проблеми. Проблему інформатизації суспільства досліджували такі науковці, як А. Брушлинський, Т. Габій, А. Матюшкін, Є. Машбиць, О. Тихомиров. Проблема готовності вчителя початкових класів до роботи з ІКТ широко розкрита в працях О. Дубасенюк, І. Зязюна, С. Іванової, Н. Кузьміної, Н. Кухаревої, В. Лозової, О. Щербакова.

Мета статті — розглянути зміст підготовки вчителя початкових класів до роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями.

Виклад основного матеріалу. Готовність до професійної педагогічної діяльності більшість науковців розглядає як інтегративне особистісне утворення, що забезпечує ефективність реалізації професійно-педагогічних функцій в сучасних умовах. Причому на думку багатьох вчених даний феномен інтегрує в собі мотиваційний, змістовно-операційний та рефлексивний компоненти.

Професійну спрямованість особистості забезпечує ціннісно-мотиваційний компонент готовності до роботи з ІКТ. Він є базовим та основоположним, складається із системи мотивів, особистісних смислів та цілей, що визначають діяльність. Важливість врахування мотивації у дослідженні будь-якої проблеми, пов'язаної з діяльністю людини на сучасному етапі розвитку науки, не викликає сумніву, адже успішність будь-якої діяльності безпосередньо залежить від характеру мотивації. Структуру мотивації педагогічної діяльності становлять пізнавальні мотиви та мотиви творчої діяльності; соціальні мотиви та мотиви захоплення спілкуванням з колегами, студентами; мотиви самореалізації, саморозвитку тощо. Саме мотивація забезпечить звернення учителів до інформаційних ресурсів, заохочення їх до використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Систему професійних знань, умінь необхідних для ефективною реалізації педагогічної діяльності включає в себе змістовно-операційний компонент.

Наукові джерела, спрямовані на дослідження вимог інформаційної сфери до сучасного педагога, інформаційну компетентність та її зміст, дають підстави визначити три основні складові готовності вчителя до роботи з інформаційно-комунікаційними ресурсами: базові знання та вміння, які є єдиними для всіх категорій спеціалістів у галузі технічних та програмних засобів обчислювальної техніки, що утворюють комп'ютерний мінімум для початку роботи на комп'ютері та подальшого успішного засвоєння й практичного використання програмного забезпечення; професійні комп'ютерні знання та вміння, які є специфічними для кожної категорії спеціалістів і відповідають рівню та змісту комп'ютеризації конкретної професійної сфери; системні знання та вміння у галузі інформаційних технологій — комплекс знань у галузі системного використання ІТ у професійній діяльності, методології проектування інформаційних систем тощо.

Змістовно-операційний компонент (у контексті компетентнісного підходу) можна представити у сукупності таких компетентностей (за І. Воротниковою): технологічної, алгоритмічної, модельної, дослідницької, методологічної. При наявності технологічної компетентності вчитель зможе орієнтуватися в різноманітних програмних середовищах, знати можливості апаратних засобів.

За наявності алгоритмічної компетентності — опанувати сучасні системи розробки програмного забезпечення, створювати алгоритми. При наявності модельної компетентності — опанувати професійні пакети комп'ютерного моделювання та використовувати моделі електронних засобів навчального призначення. При наявності дослідницької компетентності — застосовувати технічні засоби автоматизації досліджень. При наявності методологічної компетентності — використовувати ІКТ для вирішення своїх соціальних потреб.

Підготовка вчителя початкових класів до роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями можна роз-

глянути й через компоненти інформаційної культури (за А. Коломієць): аксіологічний, мотиваційний, когнітивний, конструктивний та дослідницько-творчий.

Підготовка передбачає й усвідомлення особистістю тих труднощів, з якими вона може зіткнутися в процесі професійно-педагогічної діяльності. Відтак необхідним є виділення в структурі готовності вчителя такого компонента, який визначав би рівень самопізнання, саморозвитку, усвідомленості значущості професії для суспільства та для себе, відповідальності майбутнього викладача, тобто рефлексивного компонента.

В сучасній педагогічній літературі професійна рефлексія педагога визначається по-різному: як рівень прояву педагогічних здібностей, що пов'язаний з особливою чутливістю до того, на кого спрямований педагогічний вплив, тобто до учня; як професійно значуща властивість педагога, що забезпечує усвідомлення, критичний аналіз та визначення шляхів конструктивного удосконалення професійної діяльності, здатність педагога усвідомлювати себе з точки зору учнів у мінливих ситуаціях професійно-педагогічної діяльності; як фундаментальна складова професійного мислення педагога, що відображає принцип людяності мислення, який спрямовує його на осмислення та усвідомлення власних форм; як діяльність самопізнання

педагога. Саме рефлексивний компонент забезпечує переорієнтацію мислення сучасного вчителя, яке набуває особливого значення у контексті усвідомлення принципово нових вимог до його педагогічної діяльності, до його готовності щодо використання засобів ІКТ у професійній діяльності. Сучасний учитель повинен нести учням не просто нові знання, а новий тип оволодіння інформацією, причому вчитель має виступати не скільки в ролі розповсюджувача інформації (як це традиційно прийнято), а в ролі консультанта, порадирика, іноді навіть колеги учня.

Висновки та перспективи подальших розвідок: Отже, підготовка вчителя початкових класів до роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями є складним феноменом, що включає ціннісно-мотиваційний, змістовно-операційний та рефлексивний компоненти. Від рівня сформованості даних компонентів залежить успішність виконання, поряд із традиційними, нових функцій, що зумовлені інформатизацією суспільства; ефективність створення вчителем сучасного відкритого навчального середовища; правильність підбору педагогічно доцільних форм, методів та засобів навчання. Варто звернути увагу й на те, що готовність є результатом професійної підготовки, а відтак, потребують дослідження організаційно-педагогічні засади її організації.

Література:

1. Ісаєв, І. Професійно-педагогічна культура викладача: Навч. Посібн. для студ. ВНЗ — М.: Видавничий центр «Академія», 2002. — 208 с.
2. Карташова, Л. Створення умов формування готовності майбутніх вчителів іноземних мов до впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес.
3. Коломієць, А. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. пед. н.: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». — Київ, 2008. — 36 с.
4. Маркова, А. Психологія роботи вчителя: Підр. для викладача. — М.: Просвіта, 1993. — 192 с.
5. Психологія та педагогіка. Навч. Посібн./Під ред. А. Бодалева, В. Жукова, Л. Лаптева, В. Сластеніна. — М.: Вид-во інституту Психотерапії, 2002. — 585 с.
6. Реп'єв, Ю. Г. Інтерактивне самонавчання: Монографія. — М.: Логос, 2004. — 248 с.
7. Рупняк, Д. Інформаційні технології у вищих навчальних закладах/Д. Рупняк, В. Юзевич // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — № 2. — с. 91–98.

Числовое конструирование как вид продуктивной деятельности младших школьников

Пригодская Диана Николаевна, студент;
Зубова Светлана Павловна, кандидат педагогических наук, доцент
Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье характеризуется сущность конструктивной деятельности младших школьников, обосновывается ее взаимосвязь с продуктивной деятельностью, проводится ее типизация по степени «оригинальности» продукта деятельности и степени самостоятельности обучающегося; показываются способы формирования конструктивной деятельности младших школьников при решении задач на числовое конструирование.

Ключевые слова: конструктивная деятельность, продуктивная деятельность, конструктивные задачи, числовое конструирование.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) придается большое значение развитию конструктивной деятельности ребенка. В то же время в ФГОС начального общего образования о конструктивной деятельности младших школьников не упоминается.

По нашему мнению, этот факт является упущением, поскольку конструктивная деятельность является продуктивной и ее организация способствует, как и всякая другая продуктивная деятельность, развитию обучающихся. В литературе приводятся различные определения конструктивной деятельности. Так, Л. А. Венгер, А. Р. Лурия и другие ученые понимают под конструированием деятельность моделирующего характера, специфической особенностью которой является направленность на воссоздание окружающего пространства в наиболее существенных чертах и отношениях [2]. А. Н. Давидчук понятие «конструирование» трактует следующим образом: «Конструирование (от латинского слова *construere* — построение) обозначает построение вообще, приведение в определенное взаимоположение различных предметов, частей, элементов» [3, с. 14]. В Толковом словаре предлагается следующее определение конструирования: конструировать, значит создавать конструкцию чего-нибудь, строить, а также вообще создавать что-нибудь [5]. В. Г. Ткаченко характеризует конструктивную деятельность как практическую, направленную на создание единого целого (модели предмета) из отдельных деталей или создание на бумаге чертежа — развертки [4]. По мнению А. В. Белошистой, конструирование — это вещественное моделирование различных объектов, понятий и отношений [1, с. 262], цель обучения конструированию — научить приемам моделирования, формировать общие конструктивные умения, т. е. создать базу для развития конструктивного стиля мышления.

Анализ приведенных определений дает возможность утверждать, что конструктивная деятельность обладает следующими сущностными характеристиками: во-первых, результатом деятельности является новый объект. Именно поэтому мы можем назвать конструктивную деятельность продуктивной. Многие авторы отмечают, что построенный

объект всегда материален (А. Н. Давидчук и др.). Другая группа авторов отмечает, что результатом конструктивной деятельности могут быть и идеальные объекты (конструкции речи, арифметические выражения и т. п.). Для нашего исследования представляет интерес вторая точка зрения, поскольку оно направлено на выявление способов формирования конструктивных умений младших школьников на математическом содержании. Оно, в свою очередь, является идеальным. Во-вторых, конструктивная деятельность является сложной, многоэтапной деятельностью. Л. А. Венгер, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Давидчук, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Н. Н. Подъяков и другие исследователи выделяют в конструктивной деятельности два основных этапа: 1) процесс создания замысла; 2) процесс выполнения замысла.

Рассмотрим подробнее эти этапы. Процесс создания замысла заключается в обдумывании предстоящей деятельности и представлении последовательности действий для ее осуществления, а также представлении результата этой деятельности. Ученики с помощью учителя осуществляют выбор способов достижения этой цели — воссоздания пространственных или иных характеристик объекта. Второй этап характеризуется тем, что на нем осуществляется практическая деятельность на основе мыслительных действий, которая носит поисковый характер. Конструктивные умения, формируемые в процессе конструирования математических объектов, это: умение узнавать и выделять объект (видеть существенное, т. е. умение абстрагироваться); умение собрать объект из готовых частей (умение синтезировать); умение расчленить объект, выделить его составные части (умение анализировать); умение видоизменять объект, трансформировать. В то же время перечисленные конструктивные умения являются общими, они могут применяться на уроках математики, технологии, изобразительного искусства, во внеурочной деятельности.

Применительно к математике, работа по формированию конструктивных умений позволяет создать условия для более глубокого и качественного усвоения обучающимися основных вопросов курса математики начальной школы; обеспечить развитие конструкторско-практиче-

ской деятельности учащихся, направленной на формирование соответствующих умений; отразить в математических заданиях сведения из окружающей действительности, расширяющие возможности применения формируемых в курсе умений. При этом необходимо учитывать особенности учебной математической деятельности, а именно, возрастные особенности мышления младших школьников, должны проявляться в особенностях взаимодействий участвующих в ней психологических механизмов [6, с. 7].

В силу принятого нами понимания конструирования мы предлагаем выделить следующий вид конструирования — конструирование математических объектов, в котором можно выделить два подвида: числовое и геометрическое.

Типы конструирования младших школьников отличаются, во-первых, степенью самостоятельности детей, во-вторых, степенью «продуктивности». Сравнительный анализ их позволил нам выявить взаимосвязь и последовательность организации названных типов конструирования (табл. 1).

Таблица 1. Типы конструктивной деятельности младших школьников

Тип конструирования	Степень оригинальности результата	Действия, выполняемые детьми самостоятельно	Степень «продуктивности»
По образцу:			
— образец создается на глазах у детей	Результат является точной копией предлагаемого образца	— синтез (объединение частей в целое); — пошаговое сравнение с образцом.	Репродуктивное конструирование
— дается готовый образец	Результат является точной копией предлагаемого образца	— анализ образца (мысленное выделение отдельных элементов предлагаемого образца); — сравнение исходного материала с выделенными элементами; — синтез (объединение частей в целое); — сравнение полученного результата с образцом	Репродуктивное конструирование
По схеме или по модели:			
— дается схема или модель как образец	Результат отличается от схемы или модели деталями	— анализ схемы (мысленное выделение отдельных элементов предлагаемого образца); — сравнение исходного материала с выделенными элементами; — творческий поиск (самостоятельное нахождение или создание деталей, дополняющих модель до конкретного объекта) — синтез (объединение частей в целое); — сравнение полученного результата с данной схемой.	Частично-продуктивное конструирование
По заданным условиям			
— образец не дается, предлагается описание объекта, его характеристики	Результат у каждого ребенка свой, но он соответствует заданным условиям	— Анализ условий, описания, выделение его элементов; — сравнение исходного материала с выделенными условиями; — творческий поиск (самостоятельное нахождение или создание деталей, соответствующих заданным условиям) — синтез (объединение частей в целое); — сравнение (сопоставление) полученного результата с заданными условиями	Частично-продуктивное конструирование
По собственному замыслу (свободное конструирование)			
Образец не дается	Результат у каждого ребенка свой, новый.	— Творческий поиск идеи, замысла; — мысленное представление создаваемого объекта в целом (представление идеи); — анализ собственного замысла (образа создаваемого объекта), выделение его отдельных элементов; — конкретизация идеи, мысленное дополнение воображаемого объекта деталями; — сопоставление исходного материала с представленным результатом; — синтез (объединение частей в целое).	Продуктивное конструирование

Из таблицы видно, что операционный состав каждого следующего типа конструирования включает в себя весь блок операций предыдущего типа. Степень самостоятельности выполнения операций возрастает. Поэтому при планировании организации конструктивной деятельности учащихся целесообразно предлагать дошкольникам задачи в соответствующей последовательности.

Поскольку для нашего исследования представляет интерес конструирование на математическом содержании, будем различать два типа конструктивных задач в соответствии с видами конструирования (см. п. 1.1): 1. Задачи на числовое конструирование. 2. Задачи на геометрическое конструирование.

Задачи на геометрическое конструирование в большей или меньшей степени присутствуют в разных

учебниках математики. Задачи на числовое конструирование встречаются реже. Более того, не прослеживается соответствие этих задач представленной в таблице 1 последовательности развития конструктивных умений. *Задачи на числовое конструирование* более сложны для детей, поскольку с письменной нумерацией они пока еще только начинают знакомиться. В то же время числовое конструирование позволяет формировать более высокий уровень абстрактного мышления, имеет большие возможности для развития гибкости мышления, дает возможность детям увидеть, что конструировать можно не только материальные объекты, устанавливая между ними пространственные отношения. В таблице 2 приведены виды задач на числовое конструирование.

Таблица 2. Виды задач на числовое конструирование

Виды (уровни) конструирования	Виды конструктивных задач (примеры)
1. По образцу	Составьте такую же задачу по выражению (краткой записи) — дается образец
2. По схеме или модели	Составьте равенство по схеме: $\square\square:\square=3$. Сколько таких равенств вы можете составить?
3. По описанию	Составьте все возможные трехзначные числа так, чтобы количество единиц было на 4 больше чем количество десятков, а количество сотен было четным числом.
4. По замыслу	Составьте задачу с величинами «скорость», «время», «расстояние». Расскажите, как задача будет решаться.

Приведем примеры задач на числовое конструирование.

1. Составьте из цифр 5,3,1 всевозможные двузначные числа. Цифры в числах могут повторяться.
2. Составьте суммы, значение которых равно 10.
3. Составьте разность чисел 7 и 1. Составьте другие разности, значения которых равно 6. Воспользуйся для этого составом чисел.
4. Между некоторыми цифрами **12345** поставь знаки действий и скобки так, чтобы получилось число 1.
5. Между некоторыми цифрами **123456789** поставь знаки сложения так, чтобы получилось 99. Найди

разные способы решения.

Формирование умения конструировать по схеме или модели: дается схема или модель как образец.

1. Составьте равенства по схеме:

$$\square\square:\square = 11.$$

Сколько таких равенств можно составить?

Формирование умения конструировать по замыслу. Образец не дается.

1. Составьте задачу с сюжетом о покупке. Расскажите, как будете решать эту задачу.
2. Составьте задачу на движение двух тел.

Литература:

1. Белошистая, А.В. Развитие математических способностей дошкольников: вопросы теории и практики. — М.: Изд-во Московского психолого-соц. инст-та; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2004. — 352 с.
2. Венгер, Л. А., Мухина В. С. психология: Учебное пособие для учащихся пед. уч-щ по спец.№ 2002. «Дошкольное воспитание» — М.: Просвещение, 1988—336 с.
3. Давидчук, А. Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества/А. Н. Давидчук. — М.: Просвещение, 1976 г., 79 с.
4. Косминская, В.Б. Особенности конструктивной деятельности дошкольников. — Электронный ресурс. — Режим доступа: <http://www.tovievich.ru/book/print/76.ht>
5. Толковый словарь русского языка — Электронный ресурс. — Режим доступа: <http://www.vedu.ru>.

Духовно-нравственное воспитание как фактор гражданского и патриотического развития личности школьника

Рыбакова Ольга Викторовна, учитель русского языка и литературы
МБОУ СОШ № 176 г. о. Самара

Представленный проект иллюстрирует, как индивидуальный педагогический проект Рыбаковой Ольги Викторовны соотносится с коллективным педагогическим проектом школы № 176, который вписывается в работу городской программы патриотического и гражданского воспитания, ориентированного на государственную программу «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011 – 2015 годы».

Ключевые слова: гражданское и патриотическое развитие личности, проект «Георгиевские чтения».

Обоснование необходимости проекта. Свою работу над проектом мы начали с 1994 года. Именно тогда говорили слова об «историческом беспамятстве», потере чувства ответственности за сохранение и развитие своего национального и культурного наследия. Насущной проблемой образования и воспитания стало «восстановление связи времён», «возвращение к собственной истории и культуре»... Актуальной стала проблема: отсутствие традиционной системы дисциплин, специально ориентированных на изучение национальной культуры, дезинтеграция базового и дополнительного образования. Всё это являлось причиной неприобщённости учащихся к культурному наследию своего народа.

В обосновании актуальности нашей программы нам помогли исследования семьи по истории, краеведению, родословной, народной культуре, знанию промыслов. Это показало, насколько мало знали школьники 90-х годов о себе, о своём городе, области, об истории Родины. С другой стороны, мы исследовали состав семьи, традиции и увидели, что и дети, и родители хотят приобщения к русским национальным традициям именно через школьное образование и воспитание.

На основе наших исследований был сформулирован социальный заказ: изучение национальных традиций через школьную систему образования. Возрождение национальных и культурных традиций стало одной из основных задач нашей школы и моей как учителя русского языка и литературы и куратора школьного направления «Возрождение». Была создана модель педагогической системы, приобщающая учащихся к этнокультуре. В её основу был положен культурологический подход.

В начальной школе ребята знакомятся с миром народной культуры, в среднем звене — с древнерусским искусством, в старших классах приобщаются к мировой художественной культуре на основе диалога русской культуры с мировыми.

Актуальность проекта. О том, что наша работа актуальна и востребована и сегодня, говорит тот факт, что сейчас создана государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011 – 2015 годы», которая является продолжением государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001 – 2005 годы».

Примечательно, что 2012 год объявлен в России годом ИСТОРИИ... С 2001 года мы ежегодно листаем страницы русской истории, проводя на базе нашей школы городские Георгиевские чтения, погружая учащихся в определённую историческую эпоху России...

Кроме того, Федеральные государственные образовательные стандарты II поколения предполагают обязательное наличие в современных школах Программы духовно-нравственного воспитания. Городские Георгиевские чтения в полной мере отвечают этим требованиям, помогают реализовать работу в данном направлении.

Цель проекта — способствовать воспитанию патриотических чувств, возрождению историко-культурного наследия нашей Родины, внести вклад в развитие краеведческого движения.

Задачи:

- Объединить педагогов школы для создания новых форм учебной и внеучебной деятельности учащихся в школе, создать линии межпредметной интеграции.
- Объединить учащихся школы, стремящихся к развитию своих интеллектуальных и творческих способностей.
- Определить наиболее подходящий способ объединения для нашей школы, удовлетворяющий запросы учащихся и учителей.
- Организовать работу созданного объединения учащихся и учителей в нашей школе.
- Привлечь к участию в проекте школьников города и Самарской области.

Таким проектом стали Городские Георгиевские чтения, которые проводятся в нашей школе с 2001 года по настоящее время.

Основное содержание проекта. Что представляют собой наши Чтения? Это ежегодное мероприятие, которое проводится 4 – 6 мая и приурочено к дню святого Георгия, покровителя русского воинства, ведь недаром высшей солдатской наградой являлся Георгиевский крест. В первый день работы Чтений участники и гости становятся участниками акции «Георгиевская лента», затем театрализованное представление погружает всех в определённую историческую эпоху, потом проводится работа секций. Традиционно работают секции «История», «Литература», «Культура», «Краеведение», «Роль личности

на фоне истории». С VI Чтений начала работать секция «Компьютерный проект», периодически работает секция «Листая страницы истории», в которой представляются работы, написанные по эпохам, уже рассматриваемым в рамках Чтений. Открылась секция «Творческая мастерская», в которой учащиеся могут продемонстрировать свои творческие способности: выразительное чтение произведений по изучаемой эпохе, литературное мастерство в написании эссе, рецензий; исполнение авторских песен, военно-историческое моделирование, рисунки, коллажи, костюмы определённой эпохи. С этого года начнёт работать секция «Знаменательные события года. События. Люди», где будут рассматриваться юбилейные исторические события. В 2012 году это 300-летие М.В. Ломоносова и 200-летие Отечественной войны 1812 года. Второй день посвящён Дню Победы, в преддверии которого и проводятся наши Чтения. Гостями Чтений становятся интересные люди: член Союза писателей России, военный врач Улунов А.Д., председатель общества ветеранов Шаповалов А.А., ветераны Великой Отечественной войны, Афганской войны, преподаватели истории, культуры самарских вузов. Победители награждаются книгами по истории, литературе, краеведению, специальными дипломами и орденами Георгиевских Чтений. Завершаются Чтения Гимном Георгиевских Чтений, объявлением темы следующих Чтений, экскурсией, которая отражает определённую историческую эпоху на примере Самарского края.

Ресурсы. Интеллектуальные. Для успешной реализации педагогического проекта создан временный творческий коллектив преподавателей, работающих по направлению «Возрождение». Педагоги школы разработали ряд экспериментальных программ. Мой личный вклад — создание программ «Народная словесность» 5 класс и «Древнерусская литература» 6 класс, подготовка и проведение семинаров «Экспериментальная программа «Возрождение национальных и культурных традиций через систему образования и воспитания», «Народные ремёсла в рамках работы «Возрождение российских традиций», «Программно-методическое обеспечение программы «Возрождение», «Новые формы патриотического воспитания учащихся», «Линии интеграции в рамках городской программы «Возрождение», «Психологический мониторинг экспериментальных программ», «Социализация и адаптация учащихся в современной городской среде», «Сохранение психологического здоровья учащихся в образовательном пространстве школы», «Формирование самоменеджмента у учащихся в образовательном пространстве школы» и другие.

Наиболее значимыми для меня стали следующие выступления:

- 2004 год — выступление на Всероссийской конференции по этнопедагогике, проводимой на базе ЦРО;
- 2005 год — выступление на Всероссийской конференции по городской культуре (на базе ЦРО);
- 2005 год — выступление на Международном семинаре с участием представителей образования Велико-

британии по линии Британского Совета, тема — «Работа с одарёнными детьми. Организация научно-исследовательской деятельности».

- 2006 год — выступление на Презентации Программы Развития школы для представителей Министерства образования и науки РФ «Экспериментальная работа в рамках программы «Возрождение»;

- Ежегодные выступления на городских установочных и итоговых заседаниях по научно-исследовательской деятельности с анализом работы по городским Георгиевским чтениям;

Погружение школьников в определённую историческую эпоху идёт через систему уроков (литература, история, культура, краеведение), через воспитательную работу (разработана система классных часов, различных мероприятий), через внеучебную деятельность (литературные гостиные, «Колесо истории», «Интеллектуальный марафон», «Умники и умницы», «Яблоко Ньютона»), через дополнительное образование (школа ремёсел). Осуществляются линии межпредметной интеграции (история, литература, культура, ИКТ, музыка, изобразительное искусство, краеведение).

Информационные. Ежегодно работа Чтений освещается в средствах массовой информации и на телевидении. О нас писали «Комсомольская правда», «Самарское обозрение», «Волжская коммуна», «Самарская газета». К десятилетнему юбилею издан буклет, созданы баннеры, отражающие пройденные эпохи от истории Древней Руси до Первой мировой войны, изданы тезисы лучших работ учащихся «Под знаком святого Георгия» часть I (2001 — 2005 годы), часть II (2006—2010 годы).

Партнёры. Учредитель — Департамент образования администрации г. о. Самара. Отраднo, что наши Чтения сплотили единомышленников. Сложился коллектив учителей, которые ежегодно приводят своих учеников на Георгиевские Чтения, работают творчески, неординарно. Это Хуринова Н.В. МБОУ СОШ № 166, Авдонина И.В. МБОУ СОШ № 70, Попова В.И. МБОУ СОШ № 103 Красноглинского района, Парамонова Г.Н. МБОУ СОШ № 163, Войницкая Т.А., Чивильгина С.А. МБОУ СОШ № 162, Чулошников В.Н. МБОУ СОШ № 27 Красноглинского района, Гладких И.В. ГСКОУ № 17 и многие другие. География наших Чтений постоянно расширяется. К нам приезжают не только учащиеся самарских городских школ, но и ребят из Тольятти, Чапаевска, Кинеля, Приволжья, Прибрежного.

Целевая аудитория. Учащиеся 8—11 классов общеобразовательных школ, лицеев, гимназий, хотя возможно и участие более юных учеников. У каждого ребёнка должна быть возможность проявить свой потенциал, развивать свои способности. Поэтому для нас принципиальным является желание участвовать в Чтениях. Георгиевские Чтения предельно доступны и демократичны: отсутствует оргвзнос. Число участников проекта различно: оно зависит от интереса к определённой исторической эпохе.

План реализации проекта

Городские Георгиевские Чтения являются долгосрочным проектом:

2001 год — «Воины — защитники Руси»

2002 год — «Роль русского воинства в объединении Руси»

2003 год — «Петровская Русь. Время славных побед».

2004 год — «От дворцовых переворотов к просвещённому абсолютизму Екатерины Великой. Россия эпохи Просвещения».

2005 год — «Традиции, быт и культура казачества».

2006 год — «Отечественная война 1812 года».

2007 год — «Звезда пленительного счастья» (эпоха декабристов)

2008 год — «Героизм русских солдат и офицеров в эпоху XIX века». (Крымская кампания, Балканская война).

2009 год — «Начало XX века. Русско-японская война. Кавалеры ордена святого Георгия».

2010 год — «Голгофа Российской империи. Первая мировая война».

2011 год — «Россия: единение земель русских».

2012 год — «Заре навстречу» (Революции 1917 года).

2013 год — Гражданская война. Скорбь, боль, примирение.

2014 год — 30-е годы.

2015 год — Крым и Севастополь в истории России. Великая Отечественная война.

2016 год — История военно-морского флота России.

2017 год — История военно-воздушных сил России.

2018 год — «Неизвестные» конфликты.

2019 год — Афганская трагедия.

2020 год — Трагедия Чечни.

2021 год — Современные военные конфликты.

Обобщенный способ рассуждения при решении математической задачи как вариант постановки и решения учебной задачи

Сизова Марина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье представлена технология обучения младших школьников обобщенному способу решения задач с позиций величинного подхода, демонстрируется возможность формирования обобщения как универсального учебного действия в обучении решению составных текстовых задач.

Ключевые слова: обобщенный способ деятельности, формирование обобщений, обучение решению задач.

Одним из принципов развивающего обучения является принцип изначального максимально возможного широкого обобщения (А. К. Артемов). О таком подходе в обучении математике Алексей Кириллович Артемов писал еще в восьмидесятые годы прошлого века. Учащиеся изначально усваивают обобщенный способ деятельности, охватывающий все случаи в пределах данной совокупности. Это позволяет построить обучение по третьему типу учения школьников, который является наиболее эффективным в обучении (Н. Ф. Талызина и др.). В настоящее время развитие ученика стало стратегической целью образования. Учащиеся при этом включаются в процесс решения учебных задач, результатом решения которых является уяснение учеником общего способа решения всех задач из данной совокупности. В результате решения учебной задачи у учащегося появляется обобщенное знание, выполняющее функцию метода в учебном познании и обучении, которое учащийся может использовать самостоятельно для решения конкретной задачи из такой совокупности. Это — его вновь приобретенное интеллектуальное умение.

В школьной практике не обозначенная, не выделенная учебная задача или нечетко понятая может породить ме-

тодические ошибки и неточности. А. К. Артемов выделяет следующие типичные случаи:

1. В вопросах учителя детям нет четкой направленности на необходимое обобщение, составляющее результат решения учебной задачи. Нередко это наблюдается при частично открытой форме задания последней.

2. В действиях учителя непреднамеренно происходит подмена одного обобщения другими, т. е. подмена в ориентации от решения одной учебной задачи на другую, в результате чего снижается эффект обучения.

3. Своими действиями учитель не ориентирует учащихся на решение какой-либо учебной задачи, т. е. не подводит их к обобщениям.

Особенно отчетливо это становится заметно при организации процесса усвоения решения составных текстовых математических задач.

Рассмотрим один из способов формирования обобщения на примере решения текстовой задачи.

Выделяют два типа задач (С. П. Зубова). К первому относятся такие задачи, в которых все величины измеряются только по одной шкале (выбирается одна мерка для измерения). Второй тип задач — это задачи, в которых даются результаты измерения величин по разным шкалам (выби-

раются разные мерки для измерения одной и той же величины). В каждом из типов также можно выделить разные виды задач.

Рассмотрим второй тип задач.

Это могут быть задачи, где рассматривается некоторая величина, измеренная при помощи двух мерок. Условно назовем их «мерка первого рода» и «мерка второго рода». Также в задаче речь идет о кратном отношении мерок (или соответствии): количество мерок (часть мерки) первого рода относится к единице второго рода, количество мерок (часть мерки) второго рода относится к единице первого рода. Обычно, в задаче одна из трех характеристик величины (мерка первого рода, мерка второго рода, их кратное отношение) неизвестна и ее требуется найти. Учитывая, рассмотренное разнообразие всех характеристик, только варьируя данные показатели можно выделить 6 видов задач.

Анализ данных задач целесообразно начинать с поиска мерок каждого рода и кратного отношения. Составляется таблица. Запись традиционно выглядит следующим образом. В первом столбце записываем отношение количества мерок первого рода к единице (мерке) второго рода, во втором столбце — количество мерок второго рода, в третьем столбце — количество мерок первого рода. Таким образом можно обозначить обобщенно то умение, которое необходимо сформировать у учеников. Задача учителя состоит в том, чтобы найти формулировки и пути (часто это система вопросов) для прояснения обобщенного способа поиска величин, их записи в таблице или обозначения на схеме.

Например, дана задача.

За 1 час пешеход проходит 5 км. Сколько километров он пройдет за 4 часа?

Сначала могут быть поставлены следующие вопросы:

— О каком процессе идет речь в задаче?

(Возможный ответ) Речь идет о движении или преодолении пути.

— Путь измеряется в задаче в каких мерках?

(В. О.) Путь или расстояние мы измеряем в километрах.

— Что можно сказать о процессе преодоления пути? Есть ли что-то в условии, что помогает нам уточнить, как пешеход преодолевает весь путь? А часть пути?

— Как преодолевает пешеход часть пути?

(В. О.) Пешеход преодолевает часть пути за 1 час.

— Какую часть пути (расстояния) пешеход преодолевает за 1 час?

(В. О.) 5 км.

— Что же известно нам о части пути и его преодолении?

(В. О.) Часть путь в 5 км можно преодолеть за 1 час.

Так как путь в задаче «измеряется при помощи двух мерок»: в километрах и в часах, требующихся на его преодоление, то речь идет о расстоянии и времени. Так как в задаче есть кратное отношение (5 км за 1 час), то мерка первого рода — это километр, соответственно величина

первого рода — расстояние. Мерка второго рода — часы, величина — время. Таким образом, поиск столбцов таблицы и их наименований завершен.

Расстояние за 1 час	Время	Расстояние
5 км/ч	4 ч	?

Для решения задачи используются обобщенные правила. Для того чтобы найти значение величины первого рода необходимо значение кратного отношения умножить на значение величины второго рода. Для того чтобы найти значение величины второго рода необходимо значение величины первого рода разделить на значение кратного отношения. Для того чтобы найти значение кратного отношения необходимо значение величины первого рода разделить на значение величины второго рода.

В предложенной задаче необходимо найти значение величины первого рода, поэтому, используя правило, получим $5 \times 4 = 20$ (км).

Можно предложить для сравнения учащимся следующую задачу.

На то чтобы пройти 1 км пешеходу потребуется 12 минут. Сколько километров он пройдет за 4 часа.

Речь в данной задаче также идет о пути и его преодолении, измеряется этот процесс при помощи двух мерок, и соответственно характеризуется двумя величинами — временем и расстоянием. В задаче есть кратное отношение (12 минут на 1 км), следовательно, мерка первого рода — это минуты, а величина — время, мерка второго рода — метры, величина — расстояние. Необходимо найти величину второго рода, значит, $240 : 12 = 20$ км

Время на 1 км	Расстояние	Время
12 мин	?	240 мин

При подобных рассуждениях становится несущественным является ли рассматриваемая в задаче величина скоростью или это — величина обратная скорости. В обоих случаях мы рассуждаем одинаково.

Такого рода обобщение может показаться избыточным. Однако, именно данный подход к рассмотрению подобных задач, способствует формированию наиболее обобщенного представления о зависимостях между величинами и результатом решения является уяснение учеником общего способа решения всех задач из данной совокупности.

Чаще рассуждение строится таким образом, что при введении величин — скорость, цена, расход в 1 день и т. п. — обращается внимание, что все они «укладываются» (помещаются плотно, идеально) в подобную «величину» — расстояние, стоимость, всего израсходованного и т. п. При этом обобщение не охватывает ситуации с введением величин обратных скорости, цене и т. п.

При рассуждении об укладывании может возникнуть соблазн подмены обобщения. Может проговариваться или уясняться из подобранных заданий тот общий внешний признак, что величина, которая «укладывается» меньше той, на которую «укладывают».

Ясно, что обобщение относительно, тот или иной факт может быть обобщением для второго факта или конкретизацией для третьего. Выбор уровня обобщения и соответствующей формулировки остается за учителем и учениками, в смысле принятия задачи. Важно не допускать

ошибок, которые были обозначены выше, иначе это может привести к неверно или неполно сформированной ориентировочной основе действия, что приведет к появлению ошибок и, в конечном счете, проявиться в неумении решать задачи.

Литература:

1. Артемов, А. К., Тихонова Н.Б. Основы методического мастерства учителя в обучении математике младших школьников: пособие для учителей и студентов факультета педагогики и методики начального образования./А.К. Артемов, Н.Б. Тихонова — Самара, 1999. — 93 с.
2. Зубова, С.П. Обучение решению задач в начальных классах: Учебно-методическое пособие для студентов факультета начального образования./С.П. Зубова — Самара: ООО «Офорт», Самарский государственный педагогический университет, 2003. — 96 с.
3. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников./Н.Ф. Талызина — М.: Просвещение, 1988. — 175 с.

Характеристика змісту спецкурсу «теорія і методика освіти для сталого розвитку в початковій школі»

Січко Ірина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти
Миколаївського національного університету імені В. А. Сухомлинського, Україна

В статті охарактеризовано содержание учебной дисциплины «Теория и методика образования для устойчивого развития в начальной школе», преподавание которой внедрено в процесс подготовки будущих учителей начальной школы в Николаевском национальном университете имени В.А. Сухомлинского, разработанной в контексте функционирования под эгидой ЮНЕСКО «Стратегии образования для устойчивого развития». Цель преподавания дисциплины — обеспечить усвоение будущими учителями основных положений и проблематики образования для устойчивого развития в начальной школе; сформировать опыт самооценки и самоанализа педагогических явлений и ситуаций в процессе реализации образования для устойчивого развития; умение моделировать учебно-воспитательный процесс в контексте реализации образования для устойчивого развития в начальной школе.

За рішенням Ради ЮНЕСКО, з 01.01.2005 р. оголошено проведення Десятиріччя освіти для стійкого розвитку. У березні 2005 р. Україна стала однією з 55-ти країн, які підписали документ ООН «Стратегія освіти для стійкого розвитку», що формулюється таким чином: освіта для забезпечення стійкого розвитку здійснюється упродовж усього життя людини та є невід'ємною частиною процесу загальної освіти; вона не повинна обмежуватись системою формальної освіти; в рамках формальної освіти на всіх рівнях бажано поступово досягти міждисциплінарності; виховувати свідомих членів суспільства на розумінні взаємозв'язку і взаємозалежності людини і природи, усвідомленні ними необхідності збереження глобальної рівноваги та причетності кожного до проблем навколишнього середовища; забезпечити розповсюдження знань, умінь, навичок для прийняття рішень [1].

Міжнародне співтовариство наполегливо закликає до переорієнтації всіх сфер освіти на цілі стійкого ро-

звитку. У різних країнах впроваджуються і успішно працюють освітні програми і навчальні курси з цієї проблеми. Зокрема, у Швеції, США, Польщі, Росії, Білорусії та ін. [1].

Поняття стійкого розвитку (з англ. — *sustainable development*) вперше трактувалось у Доповіді Міжнародної комісії з питань екології та розвитку ООН (1987 р.) достатньо просто і конкретно: *стійкий розвиток — такий розвиток, який задовольняє потреби сучасності, але не ставить під загрозу здатність майбутніх поколінь задовольнити свої власні потреби*. В Україні з 2007 р. апробований та впроваджується в практику шкіл курс за вибором «Уроки для стійкого розвитку» для 8 класу [1].

Для розробки матеріалів у лютому 2010 р. було створено авторський колектив під керівництвом члена-кор. Національної Академії педагогічних наук України (НАПН) України док. пед. наук, проф. О. Пометун, до складу якого

увійшли вчені НАПН України, вчителі та експерти організації, які розробляють матеріали для загальноосвітньої та вищої школи.

Мета статті — схарактеризувати зміст навчальної дисципліни «Теорія і методика освіти для сталого розвитку в початковій школі», викладання якої впроваджено у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи у Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського.

Програма вивчення спецкурсу «Теорія і методика освіти для сталого розвитку в початковій школі» розроблена на основі навчальних посібників «Школа друзів планети: Уроки для стійкого розвитку» та методичних рекомендацій до них з урахуванням реалізації міждисциплінарних зв'язків у вищих навчальних закладах (ВНЗ), зокрема на засадах викладання дисциплін, таких як: вступ до спеціальності; загальна педагогіка; основи педагогічної творчості; теорія та методика виховання; основи валеології; основи екології; основи природознавства; методики викладання освітніх галузей тощо.

Мета викладання зазначеної дисципліни — забезпечити засвоєння майбутніми вчителями основних положень і проблематики освіти для сталого розвитку у початковій школі; сформувати досвід самооцінки і самоаналізу педагогічних явищ і ситуацій у процесі реалізації освіти для сталого розвитку, уміння моделювати навчально-виховний процес у контексті реалізації освіти для сталого розвитку у початковій школі.

Очікуваним результатом викладання зазначеного спецкурсу передбачається сприяння майбутнім учителям початкової школи у процесі їхньої професійної підготовки набуттю:

— знань: щодо сутності і змісту поняття «сталий розвиток»; основних положень концепції сталого розвитку; показників сталого розвитку; визначальних факторів та напрямів діяльності для сталого розвитку; специфіки світової стратегії сталого розвитку в галузі освіти; мети, завдань та особливостей освіти для сталого розвитку як інноваційного напрямку в сучасній

освіті України; специфіки педагогіки емпайермента; концептуальних засад програми та структуру курсу уроків для сталого розвитку для учнів початкової школи «Моя щаслива планета»; характеристики дій, які обирають молодші школярі; форм навчальної та позакласної діяльності у рамках вивчення курсу; методів (переважно — інтерактивних) навчальної та позакласної діяльності у рамках вивчення курсу тощо;

— умінь та навичок: застосовувати на практиці різні типи навчання та дидактичні засоби навчання в залежності від педагогічної ситуації у процесі реалізації освіти для сталого розвитку; адекватно добирати та реалізовувати форми (урок, екскурсія, дослідницька позакласна робота, навчальний проект, свято) та методи (переважно — інтерактивні: робота учнів у малих групах і парах, уявний мікрофон, обговорення у загальному колі, мозковий штурм тощо) навчальної та позакласної діяльності у межах вивчення курсу; організувати роботу над аудитами, навчальними проектами; організувати і провести екскурсії, практикуми і зустрічі; визначити та застосовувати способи та види інтеграції курсу з навчальними предметами інваріантної складової навчального плану; застосовувати портфоліо як засобу фіксації досягнень учнів; застосовувати методику проведення уроків та позакласних заходів для стійкого розвитку курсу «Моя щаслива планета» за структурою, класами та тематичними блоками тощо.

Програма вивчення спецкурсу «Теорія і методика освіти для сталого розвитку в початковій школі» складається зі вступу, у якому окреслено мету, завдання, очікувані результати його впровадження; докладного опису інформаційного обсягу спецкурсу (тематичних описів змістових модулів); структури спецкурсу; списку рекомендованих наукових джерел. На вивчення спецкурсу відводиться 36 годин (1 кредит ECTS).

Програма спецкурсу складається з двох змістових модулів: «Теорія освіти для сталого розвитку в початковій школі» та «Методика освіти для сталого розвитку в початковій школі» (табл. 1).

Таблиця 1. Зміст програми спецкурсу «Теорія і методика освіти для сталого розвитку в початковій школі»

Назва теми	Інформаційний обсяг теми
Змістовий модуль 1. Теорія освіти для сталого розвитку в початковій школі	
Тема 1. Сутність освіти для сталого розвитку	Суть і зміст поняття «сталий розвиток». Основні положення концепції сталого розвитку. Показники сталого розвитку. Визначальні фактори та напрями діяльності для сталого розвитку. Світова стратегія сталого розвитку в галузі освіти.
Тема 2. Організація навчальної діяльності за програмами «Освіта для сталого розвитку» у початковій школі як інноваційний напрям у педагогіці	Міжнародний проект «Освіта для сталого розвитку в дії». Мета, завдання та особливості освіти для сталого розвитку як інноваційного напрямку в сучасній освіті України. Специфіка педагогіки емпайермента.

Змістовий модуль 2. Методика освіти для сталого розвитку в початковій школі	
Тема 3. Організаційні засади реалізації освіти для сталого розвитку в початковій школі	Концептуальні засади програми курсу уроків для сталого розвитку для учнів початкової школи «Моя щаслива планета». Структура курсу «Моя щаслива планета». Характеристика дій, які обирають молодші школярі. Форми (урок, екскурсія, дослідницька позакласна робота, навчальний проект, свято) навчальної та позакласної діяльності у межах вивчення курсу. Методи (переважно — інтерактивні: робота учнів у малих групах і парах, уявний мікрофон, обговорення у загальному колі, мозковий штурм тощо) навчальної та позакласної діяльності у межах вивчення курсу. Організація роботи над аудитами. Особливості організації і проведення екскурсій, практикумів і зустрічей. Організація роботи над навчальними проектами. Інтеграція курсу з навчальними предметами інваріантної складової навчального плану. Портфоліо як засіб фіксації досягнень учнів. Критерії словесного оцінювання вчителя та оцінних суджень молодших школярів.
Тема 4. Методика проведення уроків для сталого розвитку курсу	Методика проведення вступних уроків. Методика проведення першої зустрічі — мотиваційно-організаційної. Методика проведення другої зустрічі — практичної. Методика проведення третьої зустрічі —
«Моя щаслива планета» за структурою	практичної у формі екскурсії, зустрічей. Методика проведення третьої зустрічі — підсумкової за темою.
Тема 5. Методика проведення уроків та позакласних заходів для сталого розвитку курсу «Моя щаслива планета» за класами та тематичними блоками	Методика проведення уроків для сталого розвитку у 1 класі за блоками: «Дружити — щасливо жити», «Здоров'я — найцінніший скарб», «Дбайливий господар — заможний дім». Методика проведення уроків для сталого розвитку у 2 класі за блоками: у 2 класі: «Вода — життєдайна сила», «Енергія — дорогий подарунок», «Рослини — діти природи». Методика проведення уроків для сталого розвитку у 3 класі за блоками: «Важливість води для людини та скорочення її витрат», «Сміття як проблема людства», «Раціональне споживання енергії». Методика проведення уроків для сталого розвитку у 4 класі за блоками: «Мої стосунки з оточуючими», «Піклування про рослини», «Зменшення непотрібних покупок». Методика проведення узагальнювальних уроків для сталого розвитку у 1–2 класах («Мої плани та обіцянки»). Методика проведення святкових заходів для сталого розвитку («День Останнього дзвоника у школі друзів планети» (1 клас) і «Посвята у друзі планети» (2 клас)). Методика проведення узагальнювальних уроків для сталого розвитку у 3–4 класах («Мої плани та обіцянки»). Методика проведення святкових заходів для сталого розвитку у 3–4 класах («День Землі»).

Як бачимо, інформаційний обсяг кожної теми навчальної дисципліни «Теорія і методика освіти для сталого розвитку в початковій школі» передбачає розширене коло підготовки до зазначеної методичної діяльності майбутньої учителя початкової школи.

Отже, зміст навчальної дисципліни «Теорія і методика освіти для сталого розвитку в початковій школі», викладання якої впроваджено у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи у Миколаївському національному університеті імені В.О. Сухомлинського, розроблений у контексті функціонування під егідою ЮНЕСКО «Стратегії освіти для стійкого розвитку». Мета викладання

зазначеної дисципліни — забезпечити засвоєння майбутніми вчителями основних положень і проблематики освіти для сталого розвитку у початковій школі; сформувати досвід самооцінки і самоаналізу педагогічних явищ і ситуацій у процесі реалізації освіти для сталого розвитку, уміння моделювати навчально-виховний процес у процесі реалізації освіти для сталого розвитку у початковій школі.

Подальшого обґрунтування потребують форми (урок, екскурсія, дослідницька позакласна робота, навчальний проект, свято) навчальної та позакласної діяльності у рамках вивчення вказаного курсу.

Література:

1. Уроки для стійкого розвитку: посібник для вчителя з навчального курсу за вибором для учнів 8-го класу загальноосвітніх шкіл./Пометун О.І., Пилипчатіна Л.М., Серова Г.В., Сущенко І.М./Видання 2-е. — К.: 2010. — 115 с.

Причины вычислительных ошибок младших школьников

Смородинова Лариса Васильевна, директор
МКОУ Аношкинская СОШ (Лискинский район, Воронежская обл.)

В статье рассматриваются различные аспекты возникновения вычислительных ошибок младших школьников. Перечислены типы вычислительных ошибок, приведены возможные пути устранения вычислительных ошибок.

Ключевые слова: вычислительные ошибки, содержание ошибок, причины ошибок.

При формировании способов вычислений у младших школьников часто возникают типичные ошибки, поскольку процесс формирования является сложным и длительным. Под типичной вычислительной ошибкой в литературе понимают полученный несколькими учениками результат вычислений, неадекватный объективному (А.К. Артемов, П.Я. Шеварев). Успех обучения зависит от своевременного предупреждения таких ошибок [2]. Это возможно лишь в случае выявления их причин возникновения.

Различные аспекты причин ошибок, допускаемых школьниками, были исследованы в диссертациях Г.А. Асанова, Д.И. Икрамова, И.М. Кирилецкого [4], А.Г. Муханова, В.Г. Прочухаева, Д.А. Скрыпника, А.Ф. Сычикова и др. В этих работах перечислены типы допускаемых ошибок [1]. Приведено большое количество примеров ошибочных рассуждений и связанных с ними неверных решений [2].

Достаточно подробно исследованы отклонения действий учащихся от верных.

В то же время, можно констатировать, что в приведенных источниках предлагается анализ ошибок, проведенный с позиций их содержания. Однако он не гарантирует исчезновения типичных ошибок при дальнейшей работе [3].

Многие исследователи единодушны в том, что чаще всего причина появления ошибки имеет методический характер. Для анализа причин появления типичных ошибок в процессе вычислений воспользуемся методикой, разработанной А.К. Артемовым.

Будем различать содержание ошибки и причину ее возникновения. Содержание ошибки составляет то, что объективно неверно, неадекватно выполнено в действиях учащихся. Причиной ошибки называется некоторое обстоятельство (или их совокупность), повлекшие выполнение неадекватного действия. Например, если учащийся выполняет сложение чисел следующим образом: $54 + 3 = 84$, то содержание ошибки составляет нарушение алгоритма сложения двузначного и однозначного чисел (вместо прибавления второго слагаемого к единицам первого слагаемого ученик прибавляет второе слагаемое к десяткам первого слагаемого). Причина ошибки остается пока неясной.

Методика выявления причин ошибок, предложенная названными авторами, предусматривает сопоставление

двух ситуаций: той, в которой ученик допустил ошибку, и той, в которой он выполнил верное действие. В качестве последней может быть взят процесс объективно выполненного действия. Эти ситуации должны быть сходны (или различаться) по одному существенному компоненту. При сопоставлении ситуаций сначала устанавливается, какие условия необходимы и достаточны для верно выполненного действия. Затем путем анализа условий обучения выявляются обстоятельства, благоприятствующие зарождению ошибки. Для приведенного примера процесс объективно верного выполнения сложения будет таким: $54 + 3 = (50 + 4) + 3 = 50 + (4 + 3) = 50 + 7 = 57$. При сопоставлении ошибочного и верно выполненного действий возникают следующие предположения:

— Ученик не заменил двузначное число суммой разрядных слагаемых (причиной этого может служить неполная ориентировочная основа действия сложения двузначного и однозначного чисел).

— Ученик не включил в обобщенную ориентировочную основу действия существенный для сложения признак «можно складывать только величины, измеренные в одних мерках».

Оба предположения указывают на то, что у ученика, совершившего ошибку, сформирована неполная частная ориентировочная основа действия сложения двузначного и однозначного чисел. В этом заключается ближайшая причина возникновения ошибки.

Сформированная неполная частная ориентировочная основа действия может быть причиной слишком узких и слишком широких обобщений. Поясним это утверждение.

Ориентировочная основа действия — это набор ориентиров, необходимый и достаточный для верного выполнения действия или распознавания понятия. Если хотя бы один из ориентиров отсутствует в ООД, действие становится другим и ведет к неверному результату. Если ученик не достраивает самостоятельно сформированную ООД, то будем говорить, что в этом случае ученик владеет слишком широкой ООД.

Сформированная неполная ориентировочная основа действия, в свою очередь, является следствием неверного методического подхода к обучению, несогласованности методики обучения с закономерностями процесса усвоения знаний и умений. В частности, возможно, что неполнота ориентировочная основа действия, сформированной

у дітей, обумовлена ігноруванням закономірності по-лучення обобщень (Н. Ф. Талызина): «Обобщение идет только по тем признакам, которые включены в ориентировочную основу действия, направленного на анализ изучаемого объекта». Это означает, что методические ошибки являются отдаленными причинами возникновения массовых ошибок [4].

Литература:

1. Брадис, В. М. Ошибки в математических рассуждениях: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1967. 191 с.
2. Далингер, В. А. Начала математического анализа. Типичные ошибки, их причины и пути их предупреждения. Омск: ООО «Издатель-полиграфист», 2002. 158 с.
3. Зубова, С. П., Лысогорова Л. В. Математические олимпиады в современных условиях. Самарский научный вестник. 2013. № 3 (4). с. 61–63.
4. Зубова, С. П., Лысогорова Л. В. Причины вычислительных ошибок младших школьников и пути их предупреждения. Педагогика городского пространства: теория, методология, практика. Сборник трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Самара, 2015. с. 284–288
5. Кочетова, Н. Г., Севенюк С. А., Лысогорова Л. В. Юбилею факультета начального образования Поволжской государственной социально-гуманитарной академии посвящается//Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). с. 5–7.
6. Лысогорова, Л. В. Педагогические условия развития математических способностей младших школьников. Сибирский педагогический журнал. 2007. № 9. с. 228–233

Таким образом, для предупреждения появления ошибок необходимо не только выявить их содержание, но и определить ближайшие и отдаленные причины возникновения. Результатом этого анализа может быть разработка специальных упражнений с учетом психологических закономерностей процесса усвоения знаний и умений. [6]

Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи у малочисельній школі

Соколова Олена, студентка 748 групи ЗФН

Науковий керівник — Осадченко І. І., доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

В статті освітлені питання підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в малочисельній школі, розкрито зміст поняття «малочисельна школа», обґрунтована потреба в удосконаленні системи підготовки кваліфікованих спеціалістів для малочисельних шкіл.

Ключевые слова: малочисельная школа, підготовка спеціалістів.

Підготовка майбутніх педагогів до професійної роботи — це досить складний і тривалий процес, в результаті якого формується певна модель готовності. Проте, як показує практика вищої школи, підготовка педагога для такого типу навчального закладу є вкрай слабкою ланкою їхньої освітньої діяльності. Процес професійного становлення сільського вчителя у ВНЗ не моделює структуру його майбутньої діяльності. Відсутність спеціальних нормативних курсів, організаційно-методичного забезпечення педагогічної практики визначає стихійний та епізодичний характер його підготовки. Усе це призводить до небажання студентів пов'язувати своє професійне майбутнє із сільською малочисельною школою (МЧШ), до пасування перед труднощами не стільки економічного, скільки організаційно-педагогічного характеру. Таким чином, нагальна потреба в удосконаленні системи підготовки кваліфікованих фахівців для малочисельних шкіл, здатних

реагувати на сучасні освітні трансформації, відгукуватися на соціально-економічні потреби села, перебувати в руслі основних тенденцій розвитку шкільної теорії та практики, творчо реалізовувати набуті професійні знання і вміння в умовах малочисельного різновікового колективу.

У сучасній науково-педагогічній та методичній літературі проблема підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в сільській школі дістала досить ґрунтовне висвітлення. Зокрема, проблемам підготовки вчителя для малочисельної школи з урахуванням специфіки навчального закладу такого типу присвячено небагато праць. Це праці О. Біди [1], В. Лесик [2], В. Мелешко [3], Н. Побірченко [6], Н. Присяжнюк [7], О. Савченко [4], Г. Суворової [5] та ін.

Чіткого визначення малочисельної школи у довідниках не має. Л. Прокопів дає таке визначення: «Малочисельна сільська школа — це школа з повним комплектом дифе-

ренційованих класів (без паралельних), які мають малу наповненість (до 20 чоловік). Загальна кількість учнів у таких школах не повинна перевищувати 200 учнів» [8, с. 70].

На основі проведеного аналізу наявних реалій щодо підготовки студентів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності науковці доходять висновку, що в цьому процесі «слід якнайповніше враховувати діапазон функцій, які він виконуватиме, слід звільнити зміст від надмірної структурованості на предмети, посилити культурологічний аспект, цілеспрямовано формувати інтегровані професійні уміння, які мають універсальний характер, підвищити обсяг і якість педагогічної практики». Професійно значущі якості особистості вчителя О. Савченко визначає як «стійкі загальні та специфічні риси, що забезпечують повноцінне виконання ним своїх професійних функцій та обов'язків» [4, 3].

Ми також дослідили та проаналізували стан вивчення спільних дисциплін Інституту педагогічної освіти за 2014–2015 н. р. для спеціальностей дошкільна освіта та практична психологія, що стосуються підготовки вчителя до роботи у малочисельній школі, студентами Миколаївського Національного університету імені В. О. Сухомлинського та з'ясували малочисельним школам, у підготовці майбутніх педагогів, приділяється дуже малий відсоток навчального матеріалу. Найбільше питанню підготовки вчителя початкової школи до роботи у МЧШ приділяється на випускних курсах четвертому та п'ятому. Тому студенти за час свого навчання можуть не повністю зрозуміти специфіку роботи в МЧШ: викладання індивідуальних уроків та ведення документації, знати всі плюси і мінуси роботи у малочисельній школі. А тому бути не готовими морально та професійно до роботи в таких школах.

Також ми провели анкетування серед студентів Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського факультету дошкільної та початкової освіти та вчителів двох малочисельних шкіл Миколаївської області Веселинівського району: Піщанобрідської ЗОШ I — II ступенів (кількість учнів 42) та Кубряцької ЗОШ I — II ступенів (кількість 40 учнів).

В анкеті ми поставили такі запитання: 1. Чи плануєте працювати за обраною професією? 2. Чи хотіли б Ви працювати в малочисельній школі? 3. Які індивідуальні форми роботи застосовували на уроках? 4. Чим відрізняється рівень знань учнів МЧШ від рівня знань молодших школярів звичайної школи?

Отже, з проведеного анкетування серед студентів ми встановили, що 17% опитуваних не хочуть працювати за обраною професією; 78% — планують працювати вчителем; 5% — ще не визначилися. Також, 43% студентів не хочуть працювати у МЧШ; ще 43% — хочуть працювати у МЧШ; 9,5% — не можуть відповісти; і 5,5% — вважають, що немає різниці, в якій школі працювати. Серед індивідуальних форм роботи студенти виділили такі: самостійна робота, бесіда, творчі завдання, диференційовані завдання, а також робота з картками, контрольні роботи та тестування. На питання «Чим відрізняється рівень знань учнів МЧШ від рівня знань молодших школярів звичайної школи?» дали такі відповіді: 24% — вважають, що рівень знань нічим не відрізняється; 68,3% — відповіли, що рівень знань вищий в учнів МЧШ; 7,7% — гадають, що рівень знань учнів залежить від рівня знань учителя.

Провівши опитування серед вчителів початкових класів ми дізналися наступне (табл. 1).

Отже, проаналізувавши та порівнявши відповіді анкет вчителів Піщанобрідської ЗОШ та Кубряцької ЗОШ ми дійшли з'ясували, що 83% вчителів хочуть працювати за обраною професією і в МЧШ, а 17% — не хочуть працювати ні за обраною професією, ні в МЧШ. Вчителі використовують такі види індивідуальної роботи: самостійна робота, пошукова робота, робота над проблемними питаннями, бесіди, робота з підручником, інформаційно-комунікативні технології, експрес-контроль. Також 83% — вважають, що знання учнів не відрізняються, а знання міцніші в МЧШ; 17% — вважають, що відрізняється.

Труднощі в роботі вчителя в малочисельній школі пов'язані з обмеженістю використання різноманітних прийомів навчання, неможливістю провести евристичну бесіду, емоційну розповідь. Уникнути цих труднощів у процесі ста-

Таблиця 1. Порівняльний аналіз анкетування вчителів Піщанобрідської ЗОШ та Кубряцької ЗОШ

Питання	Піщанобрідська ЗОШ	Кубряцька ЗОШ
1. Чи плануєте працювати за обраною професією?	75% — так 25% — ні	100% — так
2. Чи хотіли б Ви працювати в малочисельній школі?	75% — так 25% — ні	100% — так
3. Які індивідуальні форми роботи застосовували на уроках?	Самостійна робота, пошукова робота, робота над проблемними питаннями, бесіди, робота з підручником, інформаційно-комунікативні технології.	Робота з підручником, бесіди, індивідуальні завдання, експрес-контроль, самостійна робота.
4. Чим відрізняється рівень знань учнів МЧШ від рівня знань молодших школярів звичайної школи?	75% — не відрізняється, а знання міцніші в МЧШ; 25% — відрізняється.	100% — не відрізняється, а знання міцніші в МЧШ;

новлення особистості майбутнього вчителя допоможе педагогічна практика, яка має особливе значення для студентів. Перш за все вона дозволяє студентам апробувати отриманий в ході теоретичного навчання суб'єктивний досвід саморегулювання в процесі педагогічної взаємодії у реальній практиці; співвіднести свої можливості і здібності з вимогами, що пред'являються вчителю в даному аспекті, усвідомити свої проблеми. Дуже важливо, що під час проходження педагогічної практики відбувається узгодженість «моделі» ідеального вчителя (особистості та діяльності) і «оригіналу». У ряді робіт показано, що зразком для створення нового уявлення про професію педагога зазвичай служить діяльність конкретного вчителя-наставника, під керівництвом якого студент проходить практику.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури і практичної діяльності дали змогу стверджувати, що на сьогоднішній день проблема професійної підготовки вчителя початкової школи є досить актуальною, пріоритетною та багатоаспектним утворенням.

Тому сьогодні основна стратегія вищої освіти має перенести увагу на розвиток особистості студента у цілому. Реалізація цього завдання передбачає низку конкретних дій, спрямованих на те, щоб підпорядкувати весь зміст освіти розвитку особистості. А педагогічна підготовка у ВНЗ має бути спрямована на досягнення головної мети навчання становлення органічної цілісної системи, яка утверджує людину як найвищу соціальну цінність та забезпечує ґрунтовний загальнокультурний розвиток особистості майбутнього вчителя.

Литература:

1. Біда, О. Підготовка студентів до організації самостійної роботи учнів малокомплектних шкіл / О. Біда, Л. Прокопенко // Наукові записки. Серія: Педагогіка. — 2009. — № 5. — с. 105–108.
2. Лесик, В. Формування у студентів психолого-педагогічної готовності до майбутньої професійно-трудової діяльності / В. Лесик // Гуманітарний вісник «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди»: зб. наук. пр. — Переяслав-Хмельницький, 2011. — Вип. 22. — с. 93–96.
3. Мелешко, В. Організація методичної роботи в сільській малокомплектній школі / В. Мелешко // Початкова школа. — 2000. — № 5. — с. 41–43.
4. Савченко, О. Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Шлях освіти. — 2003. — № 3. — с. 2–6.
5. Суворова, Г. Ф. Перспективи початкової малокомплектної школи / Г. Ф. Суворова // Нач. школа. — 1986. — № 4. — с. 69.
6. Побірченко Н. Професійна адаптація майбутніх робітників / Н. Побірченко. — с. 35–37.
7. Присяжнюк, Н. І. Особливості роботи у класі комплекті // Початкова школа. — 1999. — № 1. — с. 45–47.
8. Прокопів, Л. М. Особливості підготовки сучасного вчителя для роботи у сільській малочисельній школі у класичному університеті / Л. Прокопів // Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи: у 3-х т. — Т. 3. Педагогічна освіта, думка, освіта, персоналії: теоретичний, історичний, компаративістський підходи: зб. наук. праць / за ред. М. Євтуха, Д. Герцюка, К. Шмидта. — Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2013. — 406 с. — с. 68–75.

Развитие познавательных компетенций через различные виды упражнений на уроках математики в начальной школе

Тершукова Елена Игоревна, учитель начальных классов
МБОУ СОШ № 102 г. о. Самара

Вызывая интерес и прививая любовь к математике с помощью различных видов упражнений, учитель помогает ученикам активно работать с учебным материалом, пробуждает у них стремление совершенствовать способы вычислений и решения задач, что является важнейшим условием сознательного усвоения материала, развивающего познавательные УУД.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, познавательные универсальные учебные действия.

Одной из важнейших целей начального образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего об-

разования является формирование познавательных компетенций младших школьников. *Познавательные компетенции* — это совокупность компетенций уче-

ника в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владением приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. В рамках данных компетенций определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания [1].

Для учащихся начальной школы общий уровень развития познавательных компетенций во многом определяется многообразием и характером видов познавательных универсальных учебных действий (УУД). Познавательные универсальные действия включают: общеучебные, логические, а также постановку и решение проблемы. Важность и необходимость различных упражнений на уроках математики в начальной школе доказывать не приходится. Значение их велико и в отношении привития детям интереса к предмету, и формирования прочных вычислительных навыков, и развития личностных качеств учащихся.

Для удобства использования различных видов упражнений на уроках математики, разделим их на группы. Для этого весь материал начального курса математики разобьем на четыре больших раздела: арифметический; алгебраический; геометрический; решение задач. Остановимся на каждой группе упражнений отдельно.

Решение задач -> алгебраический материал. Эта группа содержит упражнения, основной целью которых является выработка умения решать текстовые задачи. Эти упражнения включают элементы алгебры, которые представлены в небольшом объеме и служат систематизации и обобщению способов решения задач, увеличивают количество задач, решенных на уроке. *В 1 классе* элементы алгебры носят ознакомительный характер, идет подготовка к восприятию понятия «выражение с переменной». *Во 2 классе* идет расширение возможностей включений, к выражениям с переменной добавляется материал, содержащий названия компонентов арифметических действий и взаимосвязи между ними. *В 3 классе* при прохождении темы «Уравнения», добавляются задания, требующие умения составлять и решать уравнения. *В 4 классе* значительно усложняются виды решаемых задач, соответственно, усложняются и виды выражений с переменной и уравнений.

Таким образом, упражнения из этой группы целесообразно проводить тогда, когда идет отработка умения решения задач определенного вида, а алгебраический ма-

териал находится на этапе практического применения в измененных условиях. Это дает возможность постоянного восстановления и актуализации знаний, умений и навыков, связанных с элементами алгебры.

Пример 1: (2 класс)

Привезли — а ящ. по b кг

Продали — с кг

Осталось — ? кг

Составьте выражение с переменной по этой задаче. Решите задачу, используя данные:

a	10	15
b	5	3
c	20	25

Можно использовать другой вид данных:

При a=10, b=5, c=20;

При a=15, b=3, c=25.

Решение задач — > геометрический материал.

В этой группе собраны те упражнения, в которых основное внимание уделяется формированию умения решать текстовые задачи различных видов. При этом постоянно идет повторение и применение на практике знаний, касающихся геометрического материала. Геометрический материал представлен как объект выполнения действий в задаче. Проведение упражнений этой группы открывает широкие возможности для активизации познавательной деятельности учащихся через практическую работу и связь с жизнью.

Пример 1. (1 класс). В первом классе работа над геометрическим материалом начинается с первых уроков. Это отработка умения различать простейшие геометрические фигуры (треугольник, круг, прямоугольник, квадрат) на основе визуальных представлений. Для автоматизации этого навыка можно использовать решение задач на основе действий с предметами.

Ирина нарисовала 2 кружка.

— *И вы, ребята, положите у себя на партах тоже 2 кружка.*

А потом она нарисовала еще 3 кружка. — Сколько кружков стало у Ирины? — Какой пример можно составить? — Почему использовали знак плюс?

На этапе решения задач, основанных на конкретном смысле сложения и вычитания, используем, по возможности, названия геометрических фигур, тем более, краткая запись в этом случае получается лаконичной и понятной.

Пример 2. (3 класс)

Дано:

ABC — треугольник.

AB = 24 см

BC = ? см, в 6 раз меньше, чем AB

AC = ? см, в 3 раза больше, чем BC

Найти:

P *треугольника* = ? см

Геометрический материал -> решение задач.

Эту группу упражнений составляют задания, объединяющие геометрический материал и решение задач. При этом решение задач выступает как одно из средств достижения конечной цели. Основное внимание уделяется геометрическому материалу. Упражнения этой группы могут найти применение лишь тогда, когда изучается и закрепляется геометрический материал, при этом используются лишь те виды задач, решение которых отработано до автоматизма.

Пример 1. (1 класс)

Сергей начертил пятиугольник. Ира начертила фигуру, у которой сторон на 2 меньше. Как называется фигура, которую начертила Ира?

Пример 2. (3 класс)

Дано: ABCD — прямоугольник.

AB=42 см, BC=? см, в 6 раз меньше

Найти: S прямоугольника.

Геометрический материал -> алгебраический материал.

В эту группу упражнений мы определили задания, в которых новым и первоочередным является геометрический материал, а алгебраический материал находится на этапе формирования навыка и применения на практике, т.е. служит «включением». То есть алгебраический материал служит автоматизации и лучшему усвоению материала геометрического.

Пример 1. (2, 3 класс)

Сторона квадрата — x см. найдите периметр квадрата, если x = 2 см, x = 6 см, x = 9 см.

Это упражнение рационально провести при изучении таблицы умножения.

Пример 2. (4 класс)

Повторение рациональных способов решения примеров на умножение чисел, оканчивающихся нулями и на числа, оканчивающиеся нулями + решение задач + алгебраический материал + геометрический материал.

Длина участка a метров, ширина в метров. Найдите площадь участка.

a	10	8	120	52	500	600
b	6	30	4	100	45	400
S						

Алгебраический материал -> решение задач.

Это упражнения, которые предлагают учащимся составить задачу по уравнению и решить сразу и задачу, и уравнение. Эти упражнения используем во втором классе при знакомстве с уравнениями на нахождение неизвестного слагаемого, неизвестного уменьшаемого и неизвестного вычитаемого. В третьем классе при знакомстве с уравнениями на нахождение неизвестного множителя, неизвестного делимого и неизвестного делителя.

Пример 1. (4 класс)

Задача. Рассчитав, что коза стоит вчетверо дороже собаки, а корова вчетверо дороже козы, крестьянин захватил с собой в город 250 рублей и на все купил собаку, двух коз и корову. Сколько стоит каждое из купленных животных?

Решение: Зная по условию, что крестьянин на всех животных потратил 250 рублей, составим и решим уравнение:

$$x + 2 * 4x + 16x = 250$$

$$x + 8x + 16x = 250$$

$$25x = 250$$

$$x = 250 : 25$$

$$x = 10 \text{ (рублей)}$$

Вывод: Вызывая интерес и прививая любовь к математике с помощью различных видов упражнений, учитель поможет ученикам активно действовать с учебным материалом, пробуждать у них стремление совершенствовать способы вычислений и решения задач, менее рациональные заменять более совершенными, что является важнейшим условием сознательного усвоения материала, развивающего познавательные УУД.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Пособие для учителя/А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.В. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 159 с.
2. Белошистая, А.В. Математика. Справочно-методическое пособие для учителей и родителей. Начальные классы. М., 2004.
3. Маркова, А.К., Лидерс А.Т., Яковлева Е.Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. Петрозаводск, 1992.
4. Моро, М.И., Волкова С.И., Степанова С.В. Математика. Учебник для 1 класса. М.: Просвещение. 2010.
5. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы: Учеб. пособие для студентов пед. колледжей. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

Технология развития коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста посредством создания предметно-развивающей среды

Фатерова Ольга Николаевна, воспитатель; Пигарева Галина Васильевна, старший воспитатель
ГБОУ СОШ № 2 п. г. т. Безенчук Самарской области с/п «детский сад «Золотой петушок»

В статье описываются способы организации коммуникативной деятельности старших дошкольников, возникновение трудностей и пути их устранения, с учетом возрастных особенностей детей.

Ключевые слова: предметно-развивающая среда, коммуникативная деятельность.

Для педагогов и родителей является естественным желание видеть своих детей любознательными, сообразительными, умелыми. Однако нередки случаи, когда у ребёнка в процессе воспитания и обучения возникают различные трудности, «проблемы». Конечно, большинство детей в ДОУ в коммуникативном отношении достаточно благополучны. Они способны налаживать контакты как со взрослыми, так и со сверстниками; умеют договариваться о совместных делах и играх; строят планы и пытаются их реализовать; свободно выражают свои просьбы, делают сообщения, задают вопросы; в процессе общения используют различные коммуникативные средства — речевые, мимические, образно-жестовые. Их отличает живой интерес к собеседнику. Но часть детей в разной степени испытывает трудности в овладении коммуникативной деятельностью. Трудности вхождения в детское сообщество, недостаточное умение учитывать в совместной деятельности деловые и игровые интересы партнёра приводят к обеднению коммуникативного опыта ребёнка, оказывают отрицательное влияние на характер и содержание ролевых игр, межличностных отношений, определяют его невысокий статус в группе сверстников. Причина кроется в несформированности коммуникативной деятельности ребёнка.

С переходом в дошкольный возраст, когда в психике ребёнка происходят изменения, получившие название «кризиса трёх лет», коренным образом меняется вся система его отношения к окружающему миру, прежде всего к людям. Если в раннем детстве ребёнок с наибольшим интересом наблюдал, исследовал окружающие предметы, познавал их функциональные свойства, то в посткризисный период, приоритеты в структуре восприятия мира становятся иными. На первый план выдвигается интерес к жизни окружающих его людей, их занятиям. Другими словами, если до кризиса содержание общения ребёнка определялось предметной средой, то потом предметный план уступает первенство социальному. Поэтому и ведущей деятельностью дошкольного детства становится игра. Теперь главным объектом восприятия, пристального наблюдения и исследования становится мир людей. Начинается пора активного социального взросления. Ребёнок не только наблюдает за внешними проявлениями и действиями окружающих взрослых, но, что чрезвычайно важно, пытается проникнуть в смыслы их отношений, понять причины поступков, мотивы поведения.

Коллектив детского сада «Золотой петушок» рассматривает образовательное пространство детского сада как социокультурную нишу, где педагоги помогают детям познать себя и окружающее в непринуждённой игровой обстановке. Предметно-развивающая среда, созданная педагогами призвана развивать коммуникативную деятельность ребёнка, совершенствовать её. Материалы и оборудование подобраны в соответствии с ФГОС и носят полифункциональный характер и обеспечивают реализацию основной общеобразовательной программы. Все виды совместной деятельности взрослого и ребёнка взаимопроницают друг в друга и создают единую интегрированную область, где непременно присутствует коммуникация. Для коммуникативной деятельности ребёнка созданы условия, отражающиеся в окружающем ребёнка пространстве.

Для чтения художественной литературы в группах созданы книжные уголки, где собраны книги разного жанра, различной тематики в соответствии с возрастными особенностями ребёнка. Книжный уголок постоянно обновляется в соответствии с тематической неделей. Здесь обязательно присутствуют знакомые детям произведения, по иллюстрациям которых ребёнок может рассказать содержание кукле или мишке. При отборе содержания книжного уголка, учитывается гендерная специфика: есть, например, книги для мальчиков, по которым они учатся смелости, мужеству, качествам, которым должен обладать мужчина. Благодаря программе «Вместе с книгой мы растём» еженедельно детский сад посещает детская районная библиотека. Библиотекари приносят книги, устраивают интерактивные программы по презентации детских книг и авторов. Все дети являются читателями библиотеки. Они имеют возможность выбрать книгу и унести её домой для совместного чтения с родителями. Учитывая специфику возраста детей, кроме книг в книжном уголке есть игрушки и предметы заменители, для того, чтобы ребёнок тут же мог обыграть понравившийся эпизод, одновременно познавая азы устной разговорной речи.

Очень разнообразны в группах уголки театрализованной деятельности. Это разные виды настольных театров с набором игровых персонажей, самодельный вязаный пальчиковый театр, театр на палочке, театр бибабо, маски-шапочки, уголок ряженья. Имеются ширмы. Всё это расположено на уровне глаз ребёнка и доступно для самостоятельной деятельности. Имеется музыкальный центр

и набор дисков с музыкой и сказками с учетом возраста детей. Театральные атрибуты имеют полифункциональное значение: помогают в интеграции образовательных областей, в коммуникативной деятельности. Театрализованная деятельность тесно связана с сюжетно-ролевыми играми, с музыкально-художественной деятельностью.

В настоящее время в теории и практике всё чаще отмечается необходимость развития социально-личностных качеств ребёнка, в том числе активности, инициативности, эмоциональности, креативности, способности к творчеству. Для воспитания этих качеств педагоги создали ролевые платковые куклы. Они являются не только информационным, но и эмоционально-практическим источником радости, открытия, познания, созидания. Необходимым условием внесения кукол в деятельность детей является принцип партнёрства, сотрудничества, диалога взрослого с детьми. Педагог выступает носителем игровой культуры, посредником между платковыми куклами и ребёнком. Кукла в руках педагога помогает вспомнить удивительный мир сказок, танцев, природы, искусства, театра. Куклы используются воспитателем в организованной совместной деятельности с детьми, а также в повседневной жизни. Для организации таких режимных моментов, как умывание, кормление, одевание. (кукла может рассказать, показать, спросить, похвалить, угостить, помочь и т.п.). С помощью платковой куклы организуются развлечения, сюжетно-ролевые игры. Их можно использовать в любых видах практических занятий, в игровой, трудовой, самостоятельной деятельности, на прогулках, экскурсиях, на вечерах развлечений. Самодельная платковая кукла находит широкое применение в воспитательно-образовательной работе с детьми. Платковая кукла — это чудо-пособие, имеющее развивающее, обучающее и воспитательное значение. Эта кукла вызывает у детей восторг, восхищение, удивление, желание разговаривать с ней. Все, кто познакомится с платковой куклой, сразу поймут, как много радости принесёт она детям и взрослым.

К созданию предметно развивающей среды, направленной на коммуникативность и чтение художественной литературы воспитатели подходят творчески, учитывая возраст детей, площадь групповой комнаты, количество детей. Размещение оборудования по секторам позволяет ребятам объединяться подгруппами, реализовывать свои творческие задумки, делиться впечатлениями, творчески осваивать новые способы деятельности: игровые замыслы, диалоги главных героев совместной игры.

С детьми младшего возраста ведётся совместная с взрослым игровая деятельность: подражание взрослому, называние ребенком игровых атрибутов, использование «звучащих игрушек», которые сначала вызывают слу-

ховое, а затем зрительное сосредоточение. Комментирование педагогом действий малыша с предметами необходимо для развития у детей пассивной и активной речи. В этом возрасте игровое взаимодействие детей строится на основе обладания той или иной игрушкой: чем младше дети, тем больше одинаковых игрушек в группе. Интересно проходят игры с использованием ширмы: кто спрятался, чьи это ушки, кто может так говорить и т.д. Помимо этого ширмы позволяют детям отгородиться от внешней среды, дают возможность побыть в одиночестве, почувствовать себя в безопасности при повышенной тревожности. Для стимулирования речевой деятельности детей 2–3 лет воспитатели используют фотографии детей и их близких, вопросы: «Кто это на фотографии? Как зовут папу, маму?». Многие дети начинают с удовольствием рассказывать о своих близких. Для этого в эти группах воспитатели организуют выставки

В старшем возрасте у ребят значительно обогащается среда, усложняются отношения внутри группы. В игре дети могут просить у своих сверстников недостающие предметы — накапливается опыт коммуникативного общения. В группе для развития речи имеются игрушечные телефоны, чтобы ребята могли переговариваться друг с другом, учиться строить разнообразные речевые обороты. Интересны задания по рассматриванию иллюстраций книг, сюжетных картин. Просим детей: «Найди и расскажи, а все остальные заместили — промолчи» — формируем навыки активного слушания друг друга, развития произвольности. В свободном доступе ребят размещены материалы, способствующие овладению чтением, письмом: печатные буквы, кубики с буквами, книги с крупным шрифтом, карандаши, листы бумаги. В групповых комнатах созданы условия для моделирования. Оно начинается с замещения одних реальных объектов другими условными. В качестве таких заместителей используются бумажные, геометрические фигуры (круги, квадраты и т.д.), различающиеся по цвету и по величине. Замещение основывается на каком-либо различии между героями. Это может быть различия по цвету (крокодил будет изображаться зеленым кружком, солнце — желтым), по величине (слон — большой кружок, мышка — маленький кружок).

Для обогащения речи ребенка, развития его коммуникативных навыков можно предложить игру «Какой? Какая?». Взрослый называет предмет, например «машина». Малыш должен дать как можно больше определений, описывающих ее свойства.

Таким образом, организация насыщенной, разнообразной предметно-развивающей среды в современном дошкольном учреждении является одним из необходимых компонентов для формирования и развития коммуникативной сферы каждого участника педагогического процесса.

Литература:

1. Предметно-развивающая среда детского сада в контексте ФГОС под ред. Н.В. Микляевой — М.: ТЦ Сфера, 2012.
2. Л.А. Венгер, А.Л. Венгер Домашняя школа мышления — М.: Дрофа, 2010.

Первые открытия в использовании нефти и ее составляющих

Федоров Тимофей Юрьевич, студент;
Камаева Елена Анатольевна, старший преподаватель
Самарский государственный технический университет

В статье представлен краткий обзор первых открытий в использовании нефти и ее составляющих.

Ключевые слова: *нефть, составляющие нефти, открытия ученых-исследователей.*

Задумывались ли вы когда-нибудь, откуда берутся: ва-зелин, лак, краски, кремы, асфальт, ткань, полиэ-тилен? Многие будут удивлены, когда узнают, что все это сделано из...

Этот углеводород
Добывают круглый год,
И потом трубопроводом
Отправляют на завод.
Без неё не побежит
Ни такси, ни мотоцикл,
Не поднимется ракета.
Отгадайте, что же это?

Конечно же, это нефть! Нефть и ее производные ис-пользуются чаще, чем любое другое вещество в мире.

Что же такое нефть? На латинском языке ее на-звали словом *petroleum*, в английском и некоторых других языках, оно образовано сложением двух слов: греч. *πέτρα* — камень и лат. *oleum* — масло, что озна-чает буквально «каменное масло». В России нефть назы-вали «горное масло», а в Германии — *Erdöl* — «земляное масло».

Некоторые языковеды считают природой слова ин-дийское «нафата» (просачиваться, стекать), предпо-лагая, что позже оно перешло в персидский язык. Другие считают, что персидское *naft* — «нефть» является ис-конным и восходит к древнеиранскому слову со значением «влажный». Третьи считают, что *naft* заимствовано из се-митских языков, где глагольный корень означает плевать (нефть, находящаяся у самой поверхности и, как правило, густая, при образовании отверстия в земле начинает плев-ками поступать в него) [4].

Нефть — ископаемое топливо (относится к кау-стобиолитам). Не зря разные народы подмечали в ней главное — это маслянистая горячая жидкость со спец-ифическим запахом обычно коричневого цвета с зелено-ватым или другим оттенком, иногда почти черная, очень редко бесцветная. Состоит эта природная жидкость из смеси углеводородов и некоторых других химических соединений [5].

На протяжении многих веков нефть является одним из важнейших для человечества полезных ископаемых.

Когда же люди впервые узнали о нефти, как применяли ее?

В Древней Персии существовало огнепоклонничество, и во время обрядов жрецы черпали жидкость из углу-блений, выкопанных вблизи естественных выходов нефти

к самой поверхности, а затем поджигали её; этот обряд на-зывался «нафтой».

Смолу и другие производные нефти вавилоняне при-меняли в кладке обожженных в печи кирпичей, егип-тянам она была нужна для бальзамирования и мумифи-кации.

Шумеры использовали природный битум, который об-разуется в местах естественного выхода нефти на поверх-ность. Этот твёрдый или смолоподобный продукт являлся древнейшим строительным и отделочным материалом. «Земляная смола» применялась для скрепления наконеч-ников древних копий; делала посуду водонепроницаемой. Битум применяли в строительстве для изоляции дерева. Природный битум часто использовался как связующее ве-щество при создании мозаик из полудрагоценных камней и раковин.

Нефть с давних времен применялась и как лекар-ственное средство. Считалось, что белая нефть излечивает от простудных заболеваний, а черная — от кашля. Древ-негреческий ученый Гиппократ (IV–V вв. до н. э.), кото-рого считают отцом медицины, описал много лекарств, со-ставной частью которых была нефть.

Наиболее громкую славу нефти принесло ее использо-вание в военных целях. Римский ученый Плиний Старший, описывая походы римлян, упоминает, что защитники осажденного города Лукула сбрасывали с городских стен на головы атакующих горшки с горячей нефтью.

В боях с половецким князем Кончаком русские воины, как свидетельствует «Ипатьевская летопись», использо-вали стрелы с пучками тряпья, смоченными «земляной смолой», т. е. нефтью.

Однако самым страшным оружием древности был так называемый «греческий огонь». Считается, что его созда-телем был грек Каллиниколос из Гелиополиса. Согласно историческим хроникам, в 673 г. нашей эры во время осады Константинополя арабами, он передал византий-скому императору рецепт зажигательного состава, назван-ного позднее «греческим огнем». В рукописях говорится, что эта смесь воспламенялась от контакта с воздухом. За-лить «греческий огонь» было невозможно: вода лишь усиливала его горение, способствуя растеканию смеси. Особенно эффективен «греческий огонь» был в борьбе с кораблями противника. Состав «греческого огня» хра-нился в глубокой тайне. Лишь спустя 400 лет после по-ражения у стен Константинополя арабским алхимикам удалось установить, что основу «греческого огня» состав-

ляет смесь нефти с серой и селитрой. В 15 веке в Баку, ныне столице Азербайджана, жидкую нефть, добываемую из неглубоких колодцев, начали использовать в светильниках [2].

Рассмотрим, как человечество открывало и училось использовать свойства нефти и ее составляющих задолго до наших дней. Представим некоторые важные открытия людей в этой области [1], [3] в виде таблицы 1.

Таблица 1. Первые открытия в использовании нефти и ее составляющих

Год и место открытия	Ученые — исследователи	Открытие	История открытия
460...450 гг. до н. э., Древняя Греция	<i>Геродот</i> — древнегреческий ученый, историк	<i>асфальт</i> — первый нефтепродукт, с которым познакомилось человечество	ввел в литературу слово «асфальт», описав в «Истории греко-персидских войн» персидские и месопотамские асфальтовые месторождения.
1650 год, Румыния	группа исследователей	<i>керосин</i> — одна из фракций нефти	стали рыть нефтяные колодцы, чтобы извлекать нефть, а затем из нее керосин, и использовать для освещения.
1651 год, Германия	<i>Иоганн Глаубер</i> — немецкий химик	бензолсодержащие смеси	определил, что они образуются в результате перегонки каменноугольной смолы или нефти.
1745 год, Русь, река Ухта, Ухтинский нефтяной источник	<i>Федор Савельевич Прядунов</i> — русский предприниматель, основатель первого на территории России нефтяного промысла	первый в мире нефтеперегонный завод	впервые осуществлена не только добыча нефти, но и переработка. Перегоняя, «передваивая» сырье через куб с водой, получали, например, осветительный материал на нефтяной основе.
1825 год, Англия	<i>Майкл Фарадей</i> — английский физик-экспериментатор, химик	<i>бензол</i> как индивидуальное вещество	выделил это вещество из конденсата светильного газа, получаемого коксованием угля (перегонкой нефти).
1830–1832 годы, Германия	<i>Карл фон Райхенбах</i> — немецкий химик, геолог, естествоиспытатель	парафин и креозот	эти химические продукты на основе дёгтя имели экономическую значимость.
1833 год, Германия	<i>Эйльгард Мичерлих</i> — немецкий физик-химик	бензол	получил вещество при сухой перегонке кальциевой соли бензойной кислоты. Именно после этого получения вещество стали называть бензолом.
1850 год, Франция	<i>Огюст-Андре-Тома Каур</i> — французский химик	ксилол	получил из нефти путём каталитического риформинга прямогонной бензиновой фракции.
1859 год, Америка, штат Пенсильвания	группа исследователей	пробурили <i>первую скважину</i>	для получения <i>нефти</i> , а затем <i>керосина</i> .
1865 год, Германия	<i>Фридрих Август Кекуле фон Штрадониц</i> — немецкий химик, профессор Боннского университета	<i>бензол</i> — ароматический углеводород	удалось предложить правильную — циклическую формулу этого соединения. Идея о цикличности соединения пришла ученому во сне, когда воображаемая змея из шести атомов углерода укусила себя за хвост.
1890 год, Русь	<i>Владимир Григорьевич Шухов</i> — русский инженер, автор проекта и главный инженер строительства первого российского нефтепровода Балаханы — Чёрный Город (Бакинские нефтепромыслы, 1878)	впервые осуществлен <i>термический крекинг</i> , разработаны <i>основы подъёма и перекачки нефтепродуктов</i>	предложил способ расщепления тяжелых углеводородов мазута с целью получения светлых нефтепродуктов — <i>крекинг</i> , предложил метод подъёма нефти с помощью сжатого воздуха — <i>эрлифт</i> , разработал методику расчёта и технологию строительства цилиндрических стальных резервуаров для нефтехранилищ.

1908–1913 годы, Франция	<i>Жак Бранденбергер</i> — швейцарский химик	целлофан	хотел найти способ сохранить скатерть чистой, а нашел материал, совершивший революцию в упаковке пищевых продуктов.
1933 год, Англия	<i>Эрик Фосет и Реджинальд Гибсон</i> — английские химики	полиэтилен	сначала полиэтилен использовался в производстве телефонного кабеля. Он служил надежной оболочкой проводов, защищающей от воздействий окружающей среды. Во время Второй Мировой войны стал важным компонентом для создания стратегических радарных установок. Лишь в 1950-е годы стал использоваться в пищевой промышленности как упаковка.
1935 год, Америка	<i>Уоллес Хьюм Карозерс</i> — американский изобретатель и главный химик исследовательской лаборатории американской компании DuPont	нейлон	в ходе исследований, были получены некоторые полимеры с интересными свойствами, которые оставались высоковязкими даже при высоких температурах. Было отмечено, что из этих полимеров в расплавленном виде очень удобно тянутся нити — вскоре был отработан способ получения нейлона.

Этот список можно было бы продолжать еще и еще! Кто бы мог подумать, что вещество, известное с древности, будет играть такую важную роль и в наше время!

На сегодняшний день трудно назвать хотя бы одну область деятельности человека, в которой не была бы использована нефть или нефтепродукты.

Утром люди умываются мылом, в которое входят жирные кислоты, являющиеся нефтяным продуктом. Мужчины бреются, применяя крем, частично приготовленный из нефти, и освежаются одеколоном, содержащим нефтяные ароматические масла. Ходим мы нередко по линолеуму, частично сделанному из нефтяного продукта, или по полу, покрытому лаком, в состав которого входят нефтяные масла. В одежду, белье, носки и галстуки из вискозы входят производные нефти. Самопишущая ручка,

выключатели, телефонные аппараты и другие предметы изготавливаются из пластической массы, составной частью которой являются нефтепродукты.

Газеты печатаются красками, в которые входит нефть. На улицах по асфальтовой мостовой, приготовленной из нефтяных остатков, несутся машины, шины которых сделаны из синтетического каучука, а моторы работают на бензине. Различные производные нефти используются в препаратах, помогающих людям избавиться от аллергии, головной боли, нервного стресса или инфекционных заболеваний. Эфиры и спирты часто применяются для производства антибиотиков. В настоящее время ведутся испытания пластмассового протеза легких [6]. Без нефти в современном мире никак не обойтись!

Литература:

1. Биографии великих химиков. Перевод с нем. под редакцией Быкова Г. В. — М.: Мир, 1981. 320 с.
2. Большая энциклопедия нефти и газа. Электронный ресурс, режим доступа: URL: <http://www.ngpedia.ru>
3. Волков, В. А., Вонский Е. В., Кузнецова Г. И. Выдающиеся химики мира. — М.: ВШ, 1991. 656 с.
4. Нефть. Электронный ресурс, режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
5. Химическая энциклопедия: В 5 т./Гл. ред. И. Л. Кнунянц [до 1992 г.], Н. С. Зефирова [с 1995 г.]. — М.: Советская энциклопедия; Большая Российская энциклопедия, 1988 — 1998.
6. Что делают из нефти? Электронный ресурс, режим доступа: <http://allforchildren.ru/why/what18.php>

Воображение-основа формирования прогнозирования

Федорова Татьяна Викторовна, старший преподаватель
Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье представлен краткий обзор разных подходов к определению понятий «воображение» и «прогнозирование». Автором предпринята попытка решить вопрос о возможной взаимосвязи воображения и прогнозирования, о роли воображения в способности человека прогнозировать возможное будущее (предвосхищать будущие события, предвидеть последствия своих действий).

Ключевые слова: метапредметные умения, воображение, антиципирующее воображение, прогнозирование, младшие школьники.

Успешное обучение в начальной школе невозможно без сформированности у ребёнка метапредметных и предметных умений, которые необходимы ему для дальнейшей учебной деятельности.

В соответствии с требованиями ФГОС НОО в предметной области «Математика и информатика» наряду с развитием математической речи, логического и алгоритмического мышления, обеспечения первоначальными представлениями о компьютерной грамотности, ставится задача развития воображения и прогнозирования, как метапредметных умений младших школьников.

ФГОС НОО включает прогнозирование в две группы универсальных учебных действий: как регулятивное действие (предвосхищение результата деятельности, предвидение возможности получения конкретного результата при решении задачи) и как познавательное логическое действие (выдвижение и проверка гипотез).

Осуществляя любую деятельность, человек постоянно *прогнозирует* ее результат и *предвосхищает* ход событий. Благодаря *воображению* он может представить результат труда до его начала и, при этом, не только конечный продукт, но и все промежуточные стадии, ориентируя человека в процессе его деятельности.

Воображение и прогнозирование — метапредметные умения, развитие которых у младших школьников, на сегодняшний день, значимо и актуально. Однако эти умения не являются достаточно разработанными в практике начального математического образования. В настоящее время перед педагогами начального образования остаются открытыми вопросы о том, как проектировать уроки математики в начальной школе, чтобы они формировали у младших школьников в единстве предметные и метапредметные умения, в частности, воображение и умение прогнозировать; какие приемы и методы взаимодействия использовать; какие формы организации деятельности учащихся стоит применять; каким образом структурировать учебный материал в соответствии с этими задачами в предметной области «Математика и информатика»?

Определим понятия и функции этих процессов. В психолого-педагогической литературе прогнозирование определяется неоднозначно: как регулятивный психический процесс, выступающий в индивидуальной деятельности в форме антиципации (А. В. Карпов); как один

из механизмов в процессе раскрытия неизвестного, оно отражает процессуальный характер, включено непосредственно в мыслительный процесс и осуществляется тогда, когда человек еще усваивает, открывает для себя метод такого предвосхищения (А. В. Брушлинский); является одним из средств познавательной деятельности, выступающего в качестве начальной информационной базы в начале поиска (А. К. Осницкий). По мнению многих ученых, *прогнозирование* является синонимом термину «антиципация», т. е. это способности (в самом широком смысле) действовать и принимать те или иные решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий (А. В. Карпов, Л. А. Регуш, и др.). Таким образом, *прогнозирование* в психолого-педагогической литературе рассматривается с разных позиций:

— как прогнозирование самооценки (А. Б. Воронцов, А. Ф. Матушак, О. Н. Молчанова, Г. А. Цукерман);

— как прикидка математического результата (Н. Н. Деменева);

— как интеллектуальное умение (П. К. Анохин, Л. А. Регуш, и др.)

Прогнозирование реализует *когнитивную, регулятивную и коммуникативную функции*. Когнитивная функция: оно включается в структуру почти всех познавательных процессов, в том числе и воображения (Л. М. Веккер, А. В. Брушлинский и др.) [1]. Регулятивная функция прогнозирования проявляется в том, что предвосхищение результата определяет направление действия, характер поведения в сложившейся учебной ситуации (Н. А. Бернштейн, Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков) [5]. Коммуникативная функция проявляется в следующем: личный опыт общения порождает ожидания, под действием которых выстраивается определенная линия поведения (Э. Брунsvик, Ж. Нюттен, и др.).

В психологии познавательных процессов нет единого взгляда и на природу воображения. Не выработаны методы и подходы к исследованию, нет единого мнения о том, какие конкретные проявления отражает данное понятие. Все это делает необходимым широкий поиск сведений о сущности процесса воображения и методах его исследования.

Воображение рассматривается учеными по-разному: как фактор поведения, как установочное действие, помо-

гающее осуществлению реального (Р.Г. Натадзе), как познавательный процесс в условиях дефицита информации (М.Б. Беркинблит, А.В. Петровский), как способность представлять отсутствующий или реально несуществующий объект, удерживать его в сознании и мысленно манипулировать им (Р.С. Немов) и др. В самом широком смысле слова, это всякий процесс, протекающий в образах [4].

Целесообразно опираться на следующие определения, так как они вскрывают все существенные важные свойства этого понятия. *Воображение* — есть психический познавательный процесс, в результате которого создаются новые образы, идеи, программируются ситуации и их возможное развитие на основе имеющихся представлений, знаний, накопленного опыта, а порой и при отсутствии необходимой полноты знаний в данном вопросе (области) (Н.И. Конюхов). Как психологический процесс, воображение, позволяет представить результат труда до его начала и при этом не только конечный продукт, но и все промежуточные стадии, ориентируя человека в процессе его деятельности (М.И. Меерович, Л.И. Шрагина) [7].

Воображение выполняет функции: эвристическую — служит фактором в поисковой творческой деятельности; *антиципирующую* — предвосхищает, корректирует формы человеческой жизнедеятельности, способствует планированию и программированию деятельности, составлению таких программ, оценке их правильности, процесса реализации; помогает представлять действительность в образах и возможность пользоваться ими, решая задачи; способствует произвольной регуляции познавательных процессов и состояния человека; управляет психофизиологическим состоянием организма; способствует формированию внутреннего плана действий. С помощью воображения человек стремится выйти за рамки имеющегося опыта и данного момента времени, т. е. он ориентируется в вероятностной, предполагаемой среде. Это позволяет находить не один, а множество вариантов решения любой проблемы, что становится возможным за счет многократного переструктурирования имеющегося опыта [8].

Рассматривая вопрос о возможной взаимосвязи воображения и прогнозирования, среди всех видов воображения наиболее значимо антиципирующее воображение, так как именно оно лежит в основе способности человека прогнозировать возможное будущее (предвосхищать будущие события, предвидеть последствия своих действий и т.п.). *Антиципирующее (предвосхищающее) воображение* тесно связано с мыслительной деятельностью. Это выражается в установлении причинно-следственных связей между актуальными событиями и их вероятными исходами. Антиципирующее воображение внутренне связано со структурой любой человеческой деятельности.

Как и остальные виды воображения, антиципирующее черпает «строительные» материалы из запасов памяти, из знаний прошлого и настоящего, из понимания логики развития определенных событий. Благодаря антиципирующему воображению, человек организует свою деятель-

ность, исходя не только из своего личного опыта, но используя опыт других людей и всего человечества. В новой и неизвестной ситуации человек не может не прибегать к методу проб и ошибок. Антиципирующее воображение помогает мысленно проделать ряд действий, исследовать предполагаемые варианты поведения, возможные последствия, на основе которых человек может тормозить и откладывать одни и активизировать другие действия.

Выдвинутые гипотезы проверяются в практической деятельности. Некоторые из них отбрасываются как неадекватные и несоответствующие действительности, другие, подтвержденные опытом, признаются как правильные, и на примере их строятся новые [3, с. 103-121].

Успех прогнозирования, соответствие предполагаемых результатов действительным будет зависеть от того, насколько материал антиципирующего воображения объективен и соответствует действительности.

Воображение способствует созданию новых образов на основе переработки и творческого преобразования имеющихся у человека образов действительности (С.Л. Рубинштейн). Прогнозирование способствует развитию познавательной мотивации, выступает как регулирующая функция любого психического процесса (Л.А. Ретуш, А.А. Денисова и др.) [6].

Согласимся с Л.М. Веккером, который доказал двустороннюю связь прогнозирования с воображением. Образы, построенные воображением, представляют собой планы сбора информации из потенциально доступного окружения. Следовательно, образ является реалистичным предвосхищением будущего. Воображение заключается в способности выделять предвосхищения из непосредственного контекста и оперировать ими [2]. Результат воображения — новый образ, отличный от исходного (как результат оперирования образами). Результат прогнозирования — гипотеза о предстоящем будущем (предвосхищаемый образ результата деятельности).

Воображение — необходимое средство, помогающее субъекту в процессе мышления использовать знания для приложения их к новой сфере, что и выражается в построении новой гипотезы. Новые образы выступают средством познания и прогнозирования в человеческой жизнедеятельности.

Прогнозирование, упреждающий синтез, антиципация, догадка проявляются в различных видах деятельности, в том числе, мыслительной, речевой, учебной, профессиональной.

От уровня развития прогнозирования и воображения зависит и степень осознанности совершаемой младшими школьниками учебной деятельности, возможности самостоятельной регуляции своих действий. Иначе говоря, с началом школьного систематического обучения появляется необходимость, и создаются благоприятные условия для развития и воображения, и прогнозирования.

Таким образом, сказанное позволяет сделать вывод: оба этих процесса взаимосвязаны. Считаем *воображение* основой формирования *прогнозирования*.

Литература:

1. Брушлинский, А. В. Мышление и прогнозирование // Субъект: мышление, учение, воображение. — М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. — с. 103 — 339.
2. Веккер, Л. М. Психические процессы. — Т. 3. — Л.: Издательство ЛГУ, 1981. — 324 с.
3. Короленко, Ц. П., Фролова Г. В. Вселенная внутри тебя. — Новосибирск, 1979. — 241 с.
4. Краткий психологический словарь/Под общей ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского/ред.-составитель Л. А. Карпенко — Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 1998. — 512 с.
5. Ломов, Б. Ф., Сурков Е. Н. Антиципация в структуре деятельности. — М.: Наука, 1980. — 278 с.
6. Регуш, Л. А. Психология прогнозирования. Успехи в познании будущего/Л. А. Регуш. — С.-Пб.: Речь, 2003. — 254 с.
7. Федорова, Т. В. К вопросу о сущности, структуре и реализации воображения // Образование и саморазвитие (научный журнал) № 1 (17) 2010 г., — Казань, Центр инновационных технологий, 2010. с. 191—197.
8. Филатов, Ф. Р. Психология для студентов вузов. Ростов — на — Дону: Феникс, 2004. — 256 с.

Театрализованная деятельность как средство формирования нравственных представлений детей старшего дошкольного возраста

Ферапонтова Ольга Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
ФГАОУ ВПО «Самарский аэрокосмический университет имени академика С. П. Королева
(Национальный исследовательский университет) (СГАУ), г. Самара

Емашева Елена Александровна, воспитатель
детского сада «Сказка» гимназии им. Байменова города Похвистнево

В статье представлены результаты исследования уровня сформированности нравственных представлений детей старшего дошкольного возраста средствами театрализованной деятельности.

Ключевые слова: *Нравственные представления, нравственное воспитание, Театрализованно-игровая деятельность.*

Нравственное воспитание является неотъемлемой частью стандарта дошкольного образования. Сформировать нравственность, значит перевести моральные нормы, правила и требования в знания, навыки и привычки поведения личности, а также процесс целенаправленного и организованного овладения детьми общечеловеческими ценностями [2]. Эффективность нравственного воспитания, с точки зрения Н. Ф. Губановой, зависит от правильной организации коллективной деятельности детей, от умелого сочетания ее с методами убеждения, накопления положительного морального опыта [1].

Теоретическая основа нашего исследования сформировалась из работ, освещающих следующие вопросы: понятия нравственности (А. С. Арсеньева, А. А. Гусейнова, Г. Н. Кузьменко, Т. С. Лапиной, П. Ф. Лесгафта, Б. Т. Лихачева, и др.); особенностей нравственного воспитания детей (Р. С. Буре, А. М. Виноградовой, С. А. Козловой, П. Ф. Лесгафта, Б. Т. Лихачева, В. Г. Нечаевой, В. М. Холмогоровой, Е. В. Субботского, И. Ф. Харламовой, С. Г. Якобсон).

Нет такого детского сада, где бы педагоги не использовали в своей работе театрализованную деятельность. Постепенно и естественно дети приобщаются к духовным

ценностям: совместная подготовка к спектаклю, репетиции, расстановка декораций, радость от своего удачного исполнения роли и выступления товарища — в такие моменты ребенок чувствует себя членом коллектива, объединённого одной общей целью.

Благодаря сказке ребенок познаёт мир не только умом, но и сердцем. И не только познает, но и выражает свое собственное отношение к добру и злу. Любимые герои становятся образцами для подражания и отождествления.

В качестве средства, с помощью которого мы выявили уровень сформированности нравственных представлений старших дошкольников, является театрализованную деятельность. Она позволяет формировать опыт социальных навыков поведения благодаря тому, что каждое литературное произведение или сказка для детей всегда имеют нравственную направленность (дружба, доброта, честность, смелость и т. д.).

Детская театрализованно-игровая деятельность многогранная и разнообразна. Это и кукольный театр, и постановки, и этюды, и инсценировки. Все это интересно для детей.

Театрализованная игра — эффективное средство социализации дошкольников в процессе осмысления ими

нравственного подтекста литературного произведения, благоприятное условие для развития чувства партнерства, освоения способов позитивного взаимодействия.

Детская художественная литература, является одним из важнейших средств развития театрализованной деятельности. Благодаря всем известным жанрам художественной литературы ребенок развивается эмоционально, развивается его речь, воображение, восприятие, что очень значимо в развитии театрализованной деятельности.

В процессе театрализованной деятельности начинается формирование видения формы, чувства ритма, цвета, композиции, выразительной речи. Наблюдается развитие художественного и творческого образа вначале идет формирование образа на основе литературного произведения, затем обогащение, конкретизация образа в продуктивной форме и заканчивается взаимообогащением и переносом средств выразительности из одного вида эстетической деятельности в другой.

В дошкольном образовательном учреждении театрализованная деятельность развивает воображение, память и различные виды творчества: художественно-речевое, музыкально-игровое, танцевальное, сценическое. Для успешного решения задач по реализации театрализованной деятельности педагогам необходимо обладать режиссерскими качествами, навыком проведения специальных театрализованных игр-занятий с детьми, коррекция их действий [11, с. 39]

Специфика игры-драматизации для детей дошкольного возраста заключается в том, что они не требуют специальной подготовленности исполнителей ролей, потому что это игра не для зрителей. Как утверждает А.Н. Леонтьев, признаком игры являются потребности, которые удовлетворяются в игре, детям интересен сам процесс, а не его результат, что и является мотивацией к игровой деятельности детей.

Чтобы участвовать в игре ребенку не требуется готовиться. Для того, чтобы понять каков герой произведения, ему необходимо уметь, анализировать его поступки, оценивать их, понимать мораль произведения. Умение представить героя произведения, его переживания, конкретную обстановку, в которой развиваются события, во многом зависит от личного опыта ребенка: чем разнообразнее его впечатления об окружающей жизни, тем богаче воображение, чувства, способность мыслить. Для исполнения роли ребенок должен владеть разнообразными изобразительными средствами (мимикой, телодвижениями, жестами, выразительной по лексике и интонации речью).

Игра-драматизация строится на основе литературного произведения сюжет игры, роли, поступки героев, их речь определяется текстом произведения. Наличие заранее данного сюжета и ролей сближает игру-драматизацию с играми, имеющие готовые правила, это же отличает её от сюжетно-ролевых игр на темы литературных произведений, где связь с тем или иным произведением менее устойчива и определена возможность совмещение

события из разных литературных источников, введение новых действующих лиц, свободная передача содержания и т.д. Однако оба вида игр близки друг к другу и по значению, и по характеру руководства ими.

Театрализованная деятельность не появится сама собой. Ведущая роль в этом принадлежит воспитателю, всему педагогическому коллективу. Необходимо, чтобы воспитатель сам умел не только выразительно читать или рассказывать что-либо, умел смотреть и видеть, слушать и слышать, но и был готов к любому «превращению», т.е. сам владел основами актерского мастерства, а также основами режиссерских умений. Именно это ведет к повышению его творческого потенциала и помогает организовать театрализованную деятельность детей.

Театрализованная деятельность может развиваться в определённых педагогических условиях, которые в нашем исследовании представлены системой педагогических действий, в которую вошли: знакомство детей с произведениями художественной литературы (беседы по содержанию литературных произведений; сочинение сказок с детьми; беседы о любимых сказках и их героях; рассказ детьми произведений по ролям; заучивание стихотворений; беседы о способах выразительности; работа над этюдами; подготовка текста к организации игры детьми и руководство театрализованными играми.

В нашем исследовании принимали участие 24 ребенка старшего дошкольного возраста (возраст от 5 (18 чел.) до 6 (6 чел.) лет, 10 мальчиков и 14 девочек, все дети из полных семей). Знакомство детей с формами театрализованных игр проходило вне образовательной деятельности. Задания были представлены в виде циклов. В основе каждого из них лежал какой-нибудь один способ выразительности образа в такой последовательности: на развитие интонации, на развитие мимики, на развитие, жеста, позы и походки.

Таким образом, решалась наша первая задача исследования, а именно определение уровня освоения детьми содержания детской художественной литературы в соответствии с требованиями программы и с учетом их возрастных особенностей. С этой целью мы, используя «Диагностику изучения игровых позиций дошкольников в играх-драматизациях» В.А. Деркунской, определили игровые позиции дошкольников экспериментальной группы после проведенного цикла занятий.

В процессе наблюдения и анкетирования экспериментальной группы было выявлено, что в играх — драматизациях дети занимают следующие позиции: «зритель — актер» — 5 чел., «зритель — актер — режиссер» — 6 чел., «зритель — режиссер» — 1 чел, в общем — позицию «актер» — 10 чел. «Зритель — режиссер» — 10%, «Зритель — актер» — 40%, «Зритель — актер — режиссер» — 50%. В общем — позицию «актер» — 90%.

В творческих заданиях на выявление актерских умений дети полностью справились со всеми заданиями — **9 чел (75%), частично 3 человека (25%). Все эти результаты говорят о положительной динамике после проведенного**

цикла занятий по формированию нравственных представлений в театрализованной деятельности.

Вторая задача нашего исследования заключалась в выявлении уровня педагогической заинтересованности воспитателей дошкольного образовательного учреждения в театрализованной деятельности дошкольников. Мы выяснили показатели формирования самоотношения к театрализованной деятельности дошкольников после проведенного цикла занятий. Результаты изменились и приобрели положительную динамику. Так 50% педагогов стали использовать театрализованную деятельность в своей работе чаще, чем это было до проведения цикла занятий.

При работе с педагогами, мы уделили немаловажное значение состоянию предметно-развивающей среды детского развивающего центра «Хоровод». Повторная диагностика программно-развивающей среды наглядно показала результат работы педагогов.

Обстановка и предметы, окружающие ребенка в дошкольном учреждении, несут определенную воспитательную функцию. Их целесообразность, эстетическая продуманность свидетельствуют о стремлении создать необходимые условия для гармоничного развития детей.

Использование предметной среды как средства художественного воздействия предполагает гармоничное сочетание предметов и интерьера. Именно поэтому мы провели усовершенствование развивающей среды. Группа была оформлена в едином стиле.

Сравнивая результаты контрольного и формирующего этапов исследования, прослеживается положительная динамика по формированию нравственных качеств личности детей старшего дошкольного возраста. К высокому уровню

сформированности нравственных представлений в театрализованной деятельности детей старшего дошкольного возраста, относим 40% старших дошкольников.

У них в когнитивной сфере произошли существенные изменения. Прежде всего, это нашло отражение в реальном поведении детей. У них сформировались представления о театре, исполнительском, актерском искусстве, дети умеют выбрать роль по «себе», способны понимать интересы, настроение близкого окружения. В поступках детей мы наблюдаем, рост самостоятельности и активности, дети соотносят собственные чувства, желания с возможностями и желаниями других людей.

В эмоциональной сфере у 26% ребят также произошли существенные изменения. Они стали более чутко и гуманно относиться к другим людям. В поведении детей мы наблюдаем, стремление к самовыражению и самоуважению, дети проявляют эмоциональные реакции при просмотре спектакля, просмотре иллюстраций к сказкам, рассказам.

В деятельностной сфере можно отметить более существенные положительные изменения. Высокий уровень наблюдался у 25% (игровая позиция) и 75% (актерские умения) детей, принимавших участие в нашем исследовании.

У данной группы детей не присутствует активная позиция по отношению к поступкам и деятельности других людей, могут проявлять инициативу в играх, принимают активное участие, придумывают новые версии игр, могут раскрепоститься, «вжиться в роль».

Все это говорит о положительной динамике нашего исследования по формированию нравственных представлений детей старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Губанова, Н. Ф. Театрализованная деятельность дошкольников/Н. Ф. Губанова. — М.: Издательство «ВАКО», 2007. — 256 с.
2. Чурилова, Э. Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников/Э. Г. Чурилова. — М.: Гуманит. Изд. центр «ВЛАДОС», 2005. — 160 с., с. 32

Продуктивное обучение в практике современного детского сада

Фомичева Юлия Юрьевна, учитель-логопед
МБДОУ «Детский сад № 321» г. о. Самара

Зеленина Наталья Владимировна, воспитатель
СП «Детский сад № 1» ГБОУ СОШ № 2 «ОЦ» им. Г. А. Смолькова (Самарская обл.)

В статье рассматриваются вопросы организации образовательного процесса в дошкольной образовательной организации в продуктивной деятельности взрослых и детей.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, продуктивная деятельность, совместная деятельность детей и взрослых.

Современные требования к организации образовательного процесса в дошкольной образовательной организации (далее — ДОО) ориентируют на активное использование воспитателями и педагогами продуктивных методов обучения детей. Они обеспечивают решение задачи развития творческого начала в ребенке, его самостоятельности в осуществлении всех видов деятельности, определяемых возрастными особенностями.

Под продуктивными методами обучения исследователи и педагоги-практики понимают методы, которые помогают организовать деятельность ребенка не на простом усвоении знаний и их воспроизведении на репродуктивной основе, а на основе творческого подхода, помогающего «добывать» новые знания и получать определенный продукт деятельности. Это — известная классификация И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина, которая строится на учете характера учебно-познавательной деятельности детей по усвоению учебного материала. Продуктивная деятельность, указывает О. В. Литвинова, «предстает результатом осмысления и переживания культурного смысла» [2, с. 498].

Качественные характеристики образовательного процесса, особенно его продуктивная часть, зависят от готовности не только детей, но и педагогов к творческой активности, что проявляется в «желании развиваться и искать собственные пути решения образовательных задач», в способности генерировать новые способы и моделировать их на практике [5, с. 163]. Особенно роль педагога возрастает в ситуациях организации совместной деятельности детей для решения конкретных задач продуктивного характера [6, с. 60]. И именно этому моменту, как отмечает А. Ф. Шмидт, в научных работах современных исследователей уделяется недостаточное внимание — поиску ответов на запросы практики [7, с. 90].

В ежедневном общении детей кроме усвоения необходимого и определенного возрастом набора социальных норм должно быть место проблемным ситуациям и задачам, решение которых пробуждает инициативу детей и самостоятельность. Безусловно, взрослый на первом этапе должен показать ребенку алгоритм выхода из проблемной ситуации, обеспечить соответствующими навыками и умениями в ходе анализа, многократного повтора типовых действий (прежде всего связанных с безопасно-

стью). Следующий этап — понимание ситуации и попытка поиска выхода из нее в совместной деятельности. Под совместной продуктивной деятельностью подразумевается деятельность нескольких субъектов, цель которой — производство конкретного продукта (например, рисунка, аппликации, модели из конструктора, спектакля и т. д.).

Характерным для будней детского сада является стремление педагога взять инициативу в решении задачи на себя, попытка мотивировать ребенка оборачивается пошаговым показом (подсказкой) и контролем действий ребенка. В этом случае тщательно продуманная и подготовленная педагогом проблемная задача теряет всякий смысл, превращаясь в «тренинг» с заботливо протянутой ребенку рукой помощи. Опрос в детских садах, в которых работают авторы статьи, показал более 79% «признаний» воспитателей и педагогов в таких вынужденных «уклонениях» от изначально задуманных проблемных ситуаций. Понимание педагогами значимости продуктивного обучения не исключает на определенном этапе отказа от него в массовой практике.

Для обеспечения образовательного результата на первый план выступают субъективные характеристики педагогического состава ДОО: наличие у педагога терпения, готовности «идти за ребенком» (по А. Ф. Шмидт) в познавательном процессе, желания понять и принять логику действий воспитанника. Продуктивная деятельность в силу своего творческого характера требует от педагогов готовности к быстрому переключению в условиях незапланированных ситуаций и определенной непредсказуемости в поведении детей при решении ими проблемной задачи. Обязателен для педагога и хороший словарный запас, поставленная речь (понятная ребенку), запас знаний, умений и навыков, позволяющих адекватно реагировать на вопросы воспитанников, уверенность в положительном результате и настойчивость в стремлении к нему. Именно эти качества педагоги определили как необходимые для эффективного развития ребенка в продуктивной деятельности (68%). Также педагоги отмечали длительность процесса решения проблемной задачи и, соответственно, необходимость временных ресурсов для этого.

Целенаправленная продуктивная деятельность обеспечивает формирование «основ творческой самостоя-

тельности дошкольников», уверена Н.В. Бутенко, что предполагает «развитие продуктивного воображения, повышение уровня творческой фантазии, улучшение своеобразия творческого мышления, необычности подхода к решаемым задачам, улучшение пространственного представления и воображения, развитие творческих сторон интеллекта» [1, с. 76–77].

Формы совместной деятельности, предполагающей использование продуктивных методов, могут быть разными. При обращении к традиционным видам продуктивной деятельности (рисование, лепка, конструирование и т.д.) принималось во внимание воздействие средовых факторов на развитие творческих способностей детей. Как подчеркивают исследователи, создание определенной предметно-развивающей среды требует особого внимания, она должна предоставлять ребенку возможности для творческого развития [3, с. 103–104]. Среда использовалась как «набор эталонов», позволяющих показать разнообразие вариантов решения творческой задачи и изучение элементов, с помощью которых это происходит. Ярким примером может служить конструирование (Лего или любого другого набора). С учетом возрастных особенностей на первом этапе идет знакомство детей с фрагментами конструктора, затем с основными (базовыми) способами соединения частей, затем в тренировочном режиме собираются простейшие объекты из деталей, затем ребенок получает задание на выполнение конкретной задачи. При этом из набора элементов и соединений убираются

те, которые предусматривают простейшие уже известные действия ребенка. Ему приходится осуществлять поиск недостающей детали самостоятельно, найти ей замену или «создать» новый элемент, функционально близкий отсутствующему. В завершении этой цепочки действий ребенок создает самостоятельную композицию.

Полезным опытом является «интерактивный праздник». Его отличительной чертой в контексте продуктивного обучения является (в отличие от традиционного праздника-концерта), как указывает Е.Г. Тимошенко, решение технологических проблем: «самостоятельный перенос знаний в новую ситуацию, видение новой проблемы в знакомой ситуации, поиски вариантов решения проблем, таким образом, воспитывается умение преодолевать трудности и радоваться достигнутым успехам» [4, с. 103–104].

Таким образом, продуктивное обучение в условиях ДОО обеспечивает решение взаимосвязанных задач по формированию познавательной мотивации детей, «проживание» радости творчества, развитие вариативного мышления, умения аргументировать свои высказывания и строить умозаключения, развитие творческих способностей, воспитание самостоятельности, инициативы и упорства в решении поставленных задач. И еще одна особенность: в период дошкольного детства процесс достижения запланированного результата в условиях продуктивной деятельности требует грамотно организованного взаимодействия взрослого и ребенка.

Литература:

1. Бутенко, Н.В. Формирование основ творческой самостоятельности дошкольника в процессе продуктивной деятельности [Текст]/Н.В. Бутенко // Сборники конференций НИЦ Социосфера. — 2013. — № 2. — с. 76–77.
2. Литвинова, О.В. Художественное развитие дошкольников и младших школьников в условиях предметно-пространственной среды города [Текст]/О.В. Литвинова // Развитие современного образования: теория, методика и практика: материалы VI Междунар. науч. — практ. конф. (Чебоксары, 13 нояб. 2015 г.)/редкол.: О.Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — № 4 (6). — с. 498–499.
3. Рудакова, А.В. Развитие творческого потенциала дошкольников в продуктивных видах досуговой деятельности [Текст]/А.В. Рудакова // Молодой ученый. — 2015. — № 23 (103). — с. 1003–1004.
4. Тимошенко, Е.Г. Интегративный праздник как средство реализации активных методов в процессе обучения детей дошкольного возраста [Текст]/Е.Г. Тимошенко // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. — 2015. — № 2 (5). — с. 69–72.
5. Чичканова, Т.А. Кадровый потенциал инновационных процессов в образовательном пространстве [Текст]/Т.А. Чичканова, Н.С. Искрин // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). — СПб.: Свое издательство, 2015. — с. 163–166.
6. Чичканова, Т.А. Развитие изобразительного творчества детей старшего дошкольного возраста [Текст]/Т.А. Чичканова // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы VII Междунар. науч. — практ. конф. (Чебоксары, 31 дек. 2015 г.)/редкол.: О.Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — № 4 (7). — с. 59–61.
7. Шмидт, А.Ф. Представления педагогов ДОО об условиях создания эффективной совместной деятельности дошкольников при выполнении продуктивных задач [Текст]/А.Ф. Шмидт // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. — 2015. — Т. 7. — № 1. — с. 89–96. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2015_1_Shmidt.pdf.

Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании

Хожателева Елена Олеговна, воспитатель детей дошкольного возраста
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 193» г. о. Самара

В статье изложен аналитический обзор применения ИКТ. Представлены области применения ИКТ в образовательном процессе.

Ключевые слова: ИКТ, компьютер, интернет, программа, мультимедийные презентации.

В этих изменяющихся условиях системы образования педагогу дошкольного образования необходимо уметь ориентироваться в многообразии интегративных подходов к развитию детей, в широком спектре современных технологий.

На смену традиционным методам приходят активные методы обучения и воспитания, направленные на активизацию познавательного развития ребенка. Один из таких методов является применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Использование компьютера для обучения и развития детей дошкольного возраста можно условно разделить на непосредственное и опосредованное [3, с. 31].

1. Опосредованное обучение и развитие.

а) Использование глобальной сети Интернет.

Возможности, предоставляемые сетевыми электронными ресурсами, позволяют решить ряд задач, актуальных для специалистов, работающих в системе дошкольного образования.

Во-первых, это дополнительная информация, которой по каким-либо причинам нет в печатном издании.

Во-вторых, это разнообразный иллюстрированный материал, как статический, так и динамический (анимации, видеоматериалы).

В-третьих, в информационном обществе сетевые электронные ресурсы — это наиболее демократичный способ распространения новых методических идей и дидактических пособий, доступный методистам и педагогам независимо от места их проживания и уровня дохода.

Информационно — методическая поддержка в виде электронных ресурсов может быть использована во время подготовки педагога к занятиям, например, для изучения новых методик, при подборе наглядных пособий к занятию.

Интерес для педагогов может представлять электронная версия журнала «Дошкольное воспитание». (URL: <http://dob.1september.ru>) Здесь можно найти статьи по творческому, сенсорному, речевому и другим видам развития детей раннего возраста. Среди рубрик на сайте интересны: *Детский мир; Родительская консультация; Мастерская; Игротека; Будь здоров!; Расту большой; Книжный шкаф; Школа природы; Психологическая копилка* и др.

Полезным ресурсом является подборка материалов *Фестиваля педагогических идей*, проводимым издательским домом «Первое сентября» (URL: <http://festival.1september.ru>), где педагоги делятся своими педагогическими находками.

Помощником для развития дошкольников может служить сайт с режимом доступа: <http://bukvar.edu.ru>. Здесь можно найти иллюстрированный словарь для развития речи детей и сюжетные альбомы. Он в основном предназначен для увеличения словарного запаса детей; его можно использовать как дидактический материал.

Поисковые системы сети Интернет предоставляют педагогам возможность найти практически любой материал по вопросам развития и обучения детей, иллюстрации для занятий.

б) Использование компьютера для введения документации.

Компьютер может оказывать неоценимую услугу педагогам ДОУ по составлению всевозможных планов мероприятий с помощью программ-организаторов, вести индивидуальный дневник ребенка, записывать различные данные о нем, результаты тестов, выстраивать графики, в целом отслеживать динамику его развития [4, с. 188].

Немаловажный аспект использование компьютера — это ведение базы данных по книгам: одни отражают комплексные подходы в обучении, другие — развитие какого — то определенного качества, дифференцируя возрастные категории и др.

2. Непосредственное обучение.

а) Использование развивающих компьютерных программ.

Возможности компьютера позволяют увеличить объем предлагаемого для ознакомления материала. Яркий светящийся экран привлекает внимание, дает возможность переключить у детей аудиовосприятие на визуальное, анимационные герои вызывают интерес, в результате снимается напряжение.

Американские специалисты выделяют ряд требований, которым должны удовлетворять развивающие программы для детей: исследовательский характер; легкость для самостоятельных занятий ребенка; развитие широкого спектра навыков и представлений; высокий технический уровень; возрастное соответствие; занимательность [4, с. 184].

Существующие на рынке обучающие программы можно классифицировать следующим образом:

1. Игры для развития памяти, воображения, мышления и др.

2. «Говорящие! Словари иностранных языков с хорошей анимацией.

3. АРТ — студии, простейшие графические редакторы с библиотеками рисунков.

4. Игры — путешествия, «бродилки».

5. Простейшие программы по обучению чтению, математике и др.

б) Использование мультимедийных презентаций.

Мультимедийные презентации позволяют представить обучающий и развивающий материал как систему ярких опорных образов, наполненных исчерпывающей структурированной информацией в алгоритмическом порядке. В этом случае задействуются различные каналы восприятия, что позволяет заложить информацию не только в фактографическом, но и в ассоциативном виде в памяти детей.

Использование на занятиях мультимедийных презентаций позволяет построить образовательный процесс на основе психологически корректных режимов функционирования психически процессов, гуманизации содержания обучения и педагогических воздействий [5, с. 213].

Рекомендовано ознакомиться с такими программами и технологиями:

— «Путешествие по компьютерной стране» (автор В. А. Зеленская, аспирантка СГПИ, старший преподаватель кафедры воспитательной работы дополнительного образования СИПКРО, г. Ставрополь);

— Программа обучения детей в компьютерно — игровом комплексе ДОУ (автор Хазиева Н. Ю. Компьютерные игры в дошкольном учреждении. (URL: <http://festival.1september.ru/authors/209-536-636>).

Но в современной психолого-педагогической литературе этот вопрос изучен недостаточно (О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова).

Подводя итоги, хочется подчеркнуть, что ИКТ являются одним из самых эффективных средств обучения, так как открывают новые возможности для управления образовательным процессом. Но имеются проблемы, препятствующие широкому внедрению ИКТ в практику, которые предстоит решать, и первоочередные из них — это:

— подготовка педагогов в области применения ИКТ в образовании;

— методическое сопровождение педагогов;

— обучение педагогов современным технологиям.

Литература:

1. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. — М.: Изд-во Института профессионального образования, 1995. — с. 107.
2. Васильева, И. Использование компьютерных рисунков в раннем интенсивном обучении. Дошкольное воспитание. — 1999. — № 3. — с. 22 — 27.
3. Галлямова, С. Е. Обучение построению информационных моделей средствами компьютерных технологий. Информатика и образование. — 2008. — № 9. — с. 31 — 36.
4. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании: [учебное пособие для высших педагогических учебных заведений] — М.: Академия, 2003. С. — 188.
5. Современные технологии обучения дошкольников/авт. Сост. Е. В. Михеева. — Волгоград: Учитель, 2013. С. — 223.

Продуктивная художественная деятельность детей дошкольного и младшего школьного возраста

Чичканова Татьяна Анатольевна, кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного образования Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье рассматриваются проблемы развития изобразительного творчества дошкольников и младших школьников в контексте продуктивного обучения.

Ключевые слова: художественная деятельность, изобразительное творчество, дошкольник, младший школьник, художественные средства, художественные эталоны, репродуктивные и продуктивные методы обучения.

Считается, что своим существованием термин «продуктивное обучение» (productive learning) обязан немецким педагогам И. Бём и Й. Шнайдеру и в российской педагогической науке — М. И. Башмакову (директору Института продуктивного обучения, 1991) [5]. Его суть

заключается в идее активной и самостоятельной учебной деятельности обучающегося в сочетании с реальной трудовой деятельностью. Опыт реализации этой идеи в различных формах внес свои коррективы в понимание содержания продуктивного обучения. Следствием этого стало

отсутствие единого, окончательно сложившегося мнения о содержании понятия в психолого-педагогической литературе. Общим моментом для исследований предмета является признание, что процесс в итоге предусматривает создание нового продукта и всегда предполагает его осмысление, соответственно, продуктивное обучение может трактоваться как «лично-ориентированный процесс, результатом которого становится появление субъективно нового материального либо интеллектуального продукта», оно обеспечивает «поисковый, творческий, преобразовательный характер учебного познания» [10, с. 147]. Принципиальным представляется и следствие продуктивного обучения — положительные изменения в мыслительной деятельности обучающегося.

Суть продуктивного обучения выражается, таким образом, в перестановке акцента с «обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность обучающегося» [6, с. 14]. В этом контексте художественная деятельность детей дошкольного и младшего школьного возраста в ее созидательной части является продуктивной «по определению». Важно только выявить «зоны влияния» репродуктивной и продуктивной составляющих, которые осознаются и контролируются педагогом. Они определяются, в том числе, стратегическими целями, локальными задачами и количеством времени на изучение учебного материала [3, с. 63]. На каком из этапов художественной деятельности ребенка будут применяться репродуктивные методы, и на каком — продуктивные, решает педагог, организующий учебный процесс. Такой педагог, как справедливо отмечают исследователи, должен и сам обладать определенными качествами, в том числе, готовностью к инновационной деятельности, определяющей его способность развивать в детях творческое начало [8, с. 163–164].

Изобразительное творчество для ребенка дошкольного и, хотя и в меньшей степени, младшего школьного возраста — естественный способ познания окружающего мира и при этом увлекательная, с элементами игры форма отражения результата его понимания, осмысления. Идет постоянный диалог ребенка-художника и действительности, которую ребенок в преобразованном виде фиксирует в создаваемом произведении, в собственном художественном образе. Диалог характерен для любого художественного произведения и предполагает наличие иной, отличной от автора этого произведения, точки зрения [7, с. 43–44]. Ребенок, изображая, создавая художественный образ, комментирует свои действия. Этот процесс — отличная иллюстрация принципов продуктивного обучения: осмысленное создание продукта на первом этапе и осмысление его как результата — на втором. Можно говорить о счастливом сочетании «мыслящей головы, эстетического созерцания и творящей руки» [2, с. 40]. Именно такие качества востребованы в условиях укрепления тенденции «стирания граней между различными видами искусства и технического творчества» [9, с. 59].

Организация художественной деятельности ребенка-дошкольника и младшего школьника предполагает грамотное сочетание репродуктивной части (усвоение готовых знаний, совершенствование ручной умелости в изобразительной деятельности, изучение и «присвоение» художественных эталонов (в трактовке С.В. Погодиной [5, с. 52–63]), сенсорных эталонов и т.д.) и продуктивной — творческой части. Спор о степени педагогического вмешательства в изобразительный процесс ребенка длится не одно десятилетие. Исследователи занимают промежуточные позиции между двумя крайностями: от необходимости прямого руководства процессом на основе академической подготовки и до «свободного плавания» дошкольника и младшего школьника в общении с художественными материалами, без контроля и фиксации этапов развития ребенка как «художника» [1, с. 162]. На практике, согласно публикациям воспитателей и педагогов, наблюдается близкая картина. Например, активное увлечение воспитателей нетрадиционными техниками рисования, обращение к которым рассматривается как способ активизации интереса детей к изобразительной деятельности (с чем нельзя не согласиться), часто остается в заданном функциональном поле, не получая логичного продолжения — усвоения ребенком алгоритма понимания и создания художественного образа. Полученный результат рассматривается как самодостаточный, акцент делается на «непосредственность» исполнения рисунка (изделия), восприятие ограничивается эмоциональной реакцией на игровую форму, мастерство педагога и «волшебство» создания изображения «на глазах». При всем позитивном влиянии неклассических техник рисования на мотивацию детей необходимо грамотно организовывать соотношение «репродукции» и творчества.

Обязательным условием является и учет возрастных особенностей детей, их индивидуальных способностей, преобладающего художественного или мыслительного типа деятельности детей в группе (классе) в целом. Лично-ориентированный характер продуктивного обучения обеспечивается, например, использованием изобразительных «шаблонов» для визуализации этапов освоения техники рисунка детьми дошкольного возраста. От первого этапа — изображения с помощью шаблона объекта целиком, затем — второй этап — завершение образа ребенком с частичным использованием заготовки (основы) и третий этап — самостоятельное исполнение рисунка ребенком классическими средствами и способами с применением освоенных технических приемов и соответствующих знаний.

Продуктивное обучение предполагает использование частично-поискового и исследовательского методов (по Ю.К. Бабанскому). Дошкольникам могут быть предложены задания по получению конкретного цвета из имеющихся в наличии: путем экспериментального смешивания цветов дети получают нужный цвет, осваивают технику смешивания красок (гуаши, акварели) и цветов

и т.д. Исследовательский метод предполагает неочевидность решения задачи, для поиска решения требуются методы научного познания: эксперимента, моделирования и др. В этом случае наблюдается результирующее сочетание «инструмента», базового алгоритма и свободы выбора формы и средств выполнения тематической работы. В случае с изобразительным искусством даже подра-

жание носит творческий характер. Изобразительная деятельность выступает эффективным способом развития творческого воображения, художественных способностей, зрительной памяти, изобразительных умений и навыков детей. Но принципиально важно грамотно сочетать теоретические объяснения с практикой, важно чтобы они не опережали ее — все через «живой» опыт.

Литература:

1. Алексеева, С.О. Проблемы обучения изобразительному искусству в общеобразовательной школе [Текст]/С.О. Алексеева // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. — 2010. — № 2. — с. 162–164.
2. Гончаров, С.З. Философия рисунка [Текст]/С.З. Гончаров, А.В. Степанов, Т.М. Степанова // Образование и наука. — 2004. — № 6 (30). — с. 36–46.
3. Осипенко, Л.Е. Соотношение продуктивных и репродуктивных методов обучения в современном образовании // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: педагогика и психология. — 2012. — № 4 (22). — с. 63–73.
4. Погодина, С.В. Развитие детского изобразительного творчества под влиянием художественных эталонов [Текст]/С.В. Погодина // Дошкольное воспитание. — 2001. — № 9. — с. 52–63.
5. Теория и практика продуктивного обучения: коллективная монография [Текст]/автор-составитель М.И. Башмаков; РАО, Северо-Западное отделение, Институт продуктивного обучения. — М.: Народное образование, 2000. — 248 с.
6. Торгун, С.Н. Методы продуктивного обучения // Среднее профессиональное образование. — 2007. — № 12. — с. 14–15.
7. Чичканов, Е.С. «Все — средство, диалог — цель»: проблема типологизации диалога в искусстве [Текст]/Е.С. Чичканов // Вестник Самарского государственного университета. — 2011. — № 1–2 (82). — с. 43–48.
8. Чичканова, Т.А. Кадровый потенциал инновационных процессов в образовательном пространстве [Текст]/Т.А. Чичканова, Н.С. Искрин // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). — СПб.: Свое издательство, 2015. — с. 163–166.
9. Чичканова, Т.А. Развитие изобразительного творчества детей старшего дошкольного возраста [Текст]/Т.А. Чичканова // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы VII Междунар. науч. — практ. конф. (Чебоксары, 31 дек. 2015 г.)/редкол.: О.Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — № 4 (7). — с. 59–61.
10. Яновская, Н.Б. Концепция продуктивного обучения как основа развития личности посредством создания рефлексивно направленной образовательной среды [Текст]/Н.Б. Яновская // Ярославский педагогический вестник. — 2013. — № 3. — Том II (Психолого-педагогические науки). — с. 147–150.

Развитие у младших дошкольников представлений о цвете в продуктивной художественной деятельности

Шурухина Алена Игоревна, воспитатель
детский сад «Капелька» НОУ школа «Творчество» г. о. Самара

Морозова Полина Витальевна, воспитатель логопедической группы
МБДОУ «Детский сад № 321» г. о. Самара

В статье рассматриваются вопросы о сущности цветовосприятия младших дошкольников и создании условий для развития чувства цвета в изобразительной деятельности детей с использованием нетрадиционных техник рисования.

Ключевые слова: младшие дошкольники, изобразительная деятельность, художественная продуктивная деятельность, нетрадиционные техники рисования, чувство цвета, цветовосприятие.

Период дошкольного детства, как отмечается в работах А. П. Усовой, Л. А. Венгера, Н. А. Ветлугиной, А. В. Запорожца, Т. С. Комаровой, Н. П. Сакулиной и др., признан сензитивным для развития сенсорной сферы детей. Согласно современным программным требованиям, цветовая культура и, соответственно, целенаправленное воспитание чувства цвета стало обязательным аспектом работы дошкольной образовательной организации (далее — ДОО). Чувство цвета рассматривается И. Б. Ческидовой как «эстетическое качество личности, проявляющееся в способности эмоционально реагировать на цвет, выделять благоприятные цветовые сочетания, создавать их и сознательно использовать в эстетической деятельности» [11, с. 4–5].

Обращение к истории изучения чувства цвета в контексте решения педагогических задач позволяет констатировать следующее. Одним из первых рассмотрел проблему целенаправленного формирования у детей представлений о цвете Я. А. Коменский. Он считал, что значительная роль в этом процессе принадлежит изобразительной деятельности, в ходе которой дети учатся воспринимать цвета и правильно их использовать [8, с. 242–476]. Воспитание эмоционального отношения к цвету у детей, считал педагог, следует начинать как можно раньше. По его мнению, цвет имеет большое значение и выступает для дошкольника как один из важных признаков предмета. Поэтому отношение малышей к цвету может исходить из их отношения к конкретному предмету (ребенку понравилось по вкусу ярко-зеленое, сочное яблоко, это стало причиной его положительного отношения к зеленому цвету). Ф. Фребель утверждал, что в продуктивной художественной деятельности дети учатся распознавать и применять различные цвета и оттенки. Он предлагал использовать те краски, которые свойственны предметам и явлениям природы, окружающим ребенка. Им были предложены приемы обучения дошкольников восприятию цветов и оттенков: 1) рассматривать цвет самостоятельно, не обращая внимания на форму предмета; 2) последовательное называние цветов детьми (от чистого цвета (красный, синий и т. д.) через называние по их внутренней силе (темный, светлый и т. п.)

и к смешиванию цветов). Согласно методу сенсорного развития М. Монтессори, работа по ознакомлению детей с цветом должна проходить поэтапно с акцентом на самостоятельные действия ребенка, обогащающие его собственный сенсорный опыт с помощью взрослого по необходимости [4, с. 201–203]. А. В. Бакушинский указывал на сложный эволюционный процесс в воспитании чувства цвета: ребенок проходит путь от простого к сложному, от использования основных цветов к их многообразию, от раскраски — к колориту и тону, от цвета — к свету [3, с. 76].

Е. А. Флерина, Н. П. Сакулина, Т. Г. Казакова, Т. С. Комарова считают грамотное педагогическое руководство неотъемлемой частью процесса развития чувства цвета у детей. Так, Н. П. Сакулина подчеркивает, что полученные детьми из окружающей жизни цветовые впечатления должны быть организованы, приведены в соответствующую систему [5, с. 104–106]. По мнению Э. Г. Пилюгиной, основная задача ознакомления детей со свойствами предметов — создать «копилку» представлений о цвете (основные цвета спектра как эталоны), форме и величине предметов [10, с. 34]. Т. С. Комарова считает, что младшие дошкольники не торопятся прибегать к разнообразному цветовому решению, спокойно выполняют рисунок в одном цвете, поскольку форма для них имеет большее значение на этом этапе [7, с. 56]. Усвоенные сенсорные эталоны становятся основой для повышения уровня художественной грамотности ребенка с учетом его возрастных особенностей [12, с. 59–61].

Задачи, связанные с формированием представлений о цвете у дошкольников, входят в современное программное содержание системы занятий, которые основаны на расширении у дошкольников представлений о цветовых эталонах, постепенно переходя к формированию системы понятий о цветах и оттенках. Е. В. Анурова, О. В. Литвинова указывают на существование этапов в развитии цветовосприятия детей: «1) цветового восприятия и формирования образных представлений; 2) цветового впечатления (трансформирование, интерпретирование образа в новый); 3) построение колорита (смысловые взаимосвязи цвета в понимании образа)» [2, с. 26].

Характерной чертой дошкольной практики стало использование в изобразительной деятельности нетрадиционных техник рисования, т. е. использование самых разнообразных инструментов, материалов, способов рисования, которые не являются привычными, общепринятыми, широко известными. Такие техники дают возможность детям экспериментировать: при непосредственном тактильном контакте с краской они открывают для себя ее свойства (твердость, густота, жидкость), а при добавлении воды в краску получают различные оттенки цвета. У детей развивается тактильная чувствительность, цветоразличение.

Как правило, все новое и необычное привлекает внимание детей дошкольного возраста. Принесенные ими после прогулок во дворе «богатства» при определенной педагогической организации становятся средствами художественного развития [6, с. 288–296]. Такой необычный набор «художественных средств» (природный материал, фрагменты предметного мира, созданного руками человека, т. д.) помогает избежать прямого копирования ребенком образцов, способствует развитию воображения, проявлению самостоятельности, инициативы, выражению индивидуальности.

К основным видам «нетрадиционных техник рисования» педагоги дошкольных образовательных организаций в процессе художественной деятельности с детьми относят: тычок жесткой полусухой кистью; рисование пальчиками; рисование ладошкой; оттиск поролоном; оттиск пенопластом; оттиск печатками из ластика; оттиск смятой бумагой; восковые мелки + акварель; свеча + акварель; печать по трафарету; монотипия предметная; кляксография; набрызг; отпечатки листьев; акварельные мелки; монотипия пейзажная и др. [9, с. 22]. Таким образом, каждая из этих техник — это маленькая игра, которая доставляет детям радость, положительные эмоции. Также отметим, что все вышеперечисленные техники, которые используются в работе с младшими дошкольниками, направлены на развитие у них представлений о цвете.

Продуктивная и игровая деятельность как основные виды деятельности детей дошкольного возраста «совмещаются» в одном художественном процессе. Продуктивная деятельность, осуществляемая под руководством взрослого, предполагает создание в результате конкретного продукта. Исследования показали, что именно такая деятельность развивает творческое воображение ребенка, способствует развитию кисти, координации движений, развивает мышление, является незаменимым способом сенсорного воспитания. Продуктивная деятельность, моделируя предметы окружающего мира, приводит к созданию реального продукта, в котором представление о предмете, явлении, ситуации получает материальное воплощение в рисунке, конструкции, объемном изображении.

Успешность развития цветовой восприимчивости младших дошкольников определяется рядом условий, в том числе грамотной педагогической деятельностью педагога. Он должен учитывать возрастные особенности представ-

лений о цвете у детей и на сам процесс цветовой восприимчивости. С самого раннего детства ребенок начинает обращать внимание на цвет предмета. Но представления о цвете открываются ему не сразу, имея определенную последовательность. В возрасте двух лет начинают закладываться основы для усвоения детьми основных цветов и некоторых оттенков. Как и при знакомстве с другими свойствами предметов, малыши первоначально усваивают основные цвета, бессознательно отбрасывая детали. Сначала ребенком воспринимаются теплые оттенки — желтый, красный, оранжевый, а с развитием психических реакций к ним добавляются синий, голубой, зеленый, фиолетовый. И постепенно ребенок овладевает всем многообразием цветовых тонов спектра. Что касается педагога, то он несет ответственность за условия, характер и перспективы развития личности ребенка. Соответственно, педагог сам должен обладать соответствующими знаниями и умениями.

В целях формирования представлений о цвете можно проводить с детьми младшего дошкольного возраста следующие конкретные мероприятия. Упражнение «Весеннее небо». Цель: знакомство детей младшего дошкольного возраста с «цветовой растяжкой» с помощью нетрадиционной техники рисования «по мокрому» и рисования ватным тампоном. Задачи: продолжать совершенствовать их навыки рисования по мокрому и рисования ватным тампоном; развивать мелкую моторику рук, расширять словарь детей. Упражнение «Радуга». Цель: знакомство детей младшего дошкольного возраста с основными и составными цветами с помощью нетрадиционной техники рисования пальчиком. Задачи: учить детей различать основные и составные цвета; продолжать совершенствовать их навыки рисования в нетрадиционной технике рисования пальчиками; развивать мелкую моторику рук, расширять словарь детей. Упражнение «Осенний букет». Цель: знакомство с понятием «теплые и холодные» цвета с помощью нетрадиционной техники рисования «отпечатки листьев». Задачи: учить детей различать цвета теплых и холодных оттенков; продолжать совершенствовать их навыки рисования в нетрадиционной технике рисования «отпечатки листьев»; развивать мелкую моторику рук, расширять словарь детей. Перечисленные мероприятия проводятся с использованием нетрадиционных техник рисования. В первом случае, это использование нетрадиционной техники рисования по мокрому и рисования ватным тампоном, во втором, — использование техники рисования пальчиком, в третьем, — применение нетрадиционной техники рисования «отпечатки листьев».

Для формирования у младших дошкольников представлений о цвете в продуктивной художественной деятельности с помощью нетрадиционных техник рисования предполагается определенный алгоритм. Сначала детей знакомят с понятием «цветовая растяжка», затем проводится работа по формированию представлений о дополнительных цветах, и в заключении — работа по знакомству с «теплыми и холодными» цветами и их оттенками. При-

меры техник по формированию у детей представлений: 1) о «цветовой растяжке» (с помощью техники рисования «по мокрому» и рисования ватным тампоном); 2) о составных цветах (используется техника рисования пальчиками); 3) о «теплых и холодных» цветах (используется техника рисования «отпечатки листьев»).

Таким образом, как подтверждают Т.И. Адаевская, И.П. Плеханов, Е.А. Прыскина и др., в развитии у детей представлений о цвете, как и решение любой другой задачи в рамках художественного воспитания и образования, следует учитывать составляющие этого процесса:

усвоение определенных знаний об предмете (в данной ситуации — о цвете), его эмоциональное восприятие и продуктивную деятельность (овладение умениями и навыками художественно-творческой деятельности) [1, с. 71]. Формирование у младших дошкольников представлений о цвете в продуктивной художественной деятельности будет эффективным, если педагог: будет учитывать возрастные особенности восприятия цвета детьми; пользоваться нетрадиционными техниками рисования; будет соблюдать условия их применения в продуктивной деятельности дошкольников.

Литература:

1. Адаевская, Т. И., Плеханов И. П., Прыскина Е. А., Семашкин А. А., Чичканова Т. А., Ямашев В. М. История развития системы образования Поволжья: Коллект. монография. — Самара: Поволжское отделение РАО, Самарский госпедуниверситет, 1997. — 168 с.
2. Анурова, Е. В. Развитие цветовосприятия младших школьников на основе произведений декоративно-прикладного искусства [Текст]/Е. В. Анурова, О. В. Литвинова // Научные проблемы образования третьего тысячелетия: Сборник научных трудов. Выпуск 7. По материалам VII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Научные проблемы образования третьего тысячелетия» (25 октября 2013 года, г. Самара). — Самара: ЦДК «F1»; ООО «Издательство Ас Гард», 2013. — с. 24–29.
3. Бакушинский, А. В. Художественное творчество и воспитание. Опыт исследования на материале пространственных искусств. — М.: Новая Москва, 1925. — 156 с. с. 76.
4. Важнина, Н. И. Сенсорное развитие детей третьего года жизни по методике Марии Монтессори в клубе семейного воспитания «Капелька» [Текст]/Н. И. Важнина // Отечественный и международный опыт в решении современных педагогических проблем: Материалы Междунар. заоч. электрон. науч. конф. (Магадан, 9–15 марта 2015 г.)/Сев.-Вост. гос. ун-т.; [науч. ред. А. В. Иванов; оргком.: О. А. Леонова (пред.) и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — с. 201–203.
5. Воробьева, О. В. Развитие представлений о выразительности цвета в художественно-творческой деятельности у детей старшего дошкольного возраста/О. В. Воробьева, Т. А. Буянова // Научные исследования: от теории к практике. — 2015. — № 5 (6). — с. 104–106.
6. Искрин, Н. С. «Детское» пространство города: социализирующее влияние на ребенка микросреды двора [Текст]/Н. С. Искрин // Педагогика городского пространства: теория, методология, практика: Сборник трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции (Самара, 25–26 марта 2015 года)/Ред. кол.: Т. А. Чичканова (отв. ред.), Н. С. Искрин, О. Ю. Козырь; СИПКРО; ПГСГА. — Самара: АСГАРД, 2015. — с. 288–296.
7. Комарова, Т. С. Цвет в детском изобразительном творчестве дошкольников./Т. С. Комарова, А. В. Размылова. — М.: Педагогическое общество России, 2007. — 144 с.
8. Коменский, Я. А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения: в 2-х т./Под ред. А. И. Пискунова. Т. 1. — М.: Педагогика, 2006. — с. 242–476.
9. Никитина, А. В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. Планирование, конспекты занятий. — СПб.: КАРО, 2014. — 112 с.
10. Пилюгина, Э. Г. Сенсорные способности малыша. Развитие восприятия цвета, формы и величины у детей от рождения до трех лет. — Л: Мозаика-Синтез; М.: ТЦ Сфера, 2003. — 120 с.
11. Ческидова, И. Б. Развитие чувства цвета у младших школьников на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе: Автореферат дисс. ... канд. пед. наук./ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». — Екатеринбург, 2009. — 24 с.
12. Чичканова, Т. А. Развитие изобразительного творчества детей старшего дошкольного возраста [Текст]/Т. А. Чичканова // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы VII Междунар. науч. — практ. конф. (Чебоксары, 31 дек. 2015 г.)/редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — № 4 (7). — с. 59–61.

Молодой ученый

Международный научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 5.6 (109.6) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.
Фозилов С. Ф.
Яхина А. С.
Ячинова С. Н.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Бидова Б. Б. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайнич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Демидов А. А. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)
Игиснинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Колпак Е. П. (Россия)
Куташов В. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.
Ответственный редактор спецвыпуска: Шульга О. А.

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я., Голубцов М. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; http://www.moluch.ru/

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 27.03.2016. Основной тираж номера: 500 экз., фактический тираж спецвыпуска: 50 экз..
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25