

МОЛОДОЙ
УЧЁНЫЙ



Международная научная конференция

ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ



Краснодар

УДК 37(063)
ББК 74
О-23

Главный редактор: *И. Г. Ахметов*

Редакционная коллегия сборника:

М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, А. В. Каленский, В. А. Куташов, К. С. Лактионов, Н. М. Сараева, Т. К. Абдрасилов, О. А. Авдеюк, О. Т. Айдаров, Т. И. Алиева, В. В. Ахметова, В. С. Брезгин, О. Е. Данилов, А. В. Дёмин, К. В. Дядюн, К. В. Желнова, Т. П. Жуйкова, Х. О. Жураев, М. А. Игнатова, К. К. Калдыбай, А. А. Кенесов, В. В. Коварда, М. Г. Комогорцев, А. В. Котляров, В. М. Кузьмина, С. А. Кучерявенко, Е. В. Лескова, И. А. Макеева, Т. В. Матроскина, Е. В. Матвиенко, М. С. Матусевич, У. А. Мусаева, М. О. Насимов, Б. Ж. Паридинова, Г. Б. Прончев, А. М. Семахин, А. Э. Сенцов, Н. С. Сенюшкин, Е. И. Титова, И. Г. Ткаченко, С. Ф. Фозилов, А. С. Яхина, С. Н. Ячинова

Руководитель редакционного отдела: *Г. А. Кайнова*

Ответственные редакторы: *Е. И. Осянина, Л. Н. Вейса*

Международный редакционный совет:

З. Г. Айрян (Армения), П. Л. Арошидзе (Грузия), З. В. Атаев (Россия), К. М. Ахмеденов (Казахстан), Б. Б. Бидова (Россия), В. В. Борисов (Украина), Г. Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А. М. Данилов (Россия), А. А. Демидов (Россия), З. Р. Досманбетова (Казахстан), А. М. Ешиев (Кыргызстан), С. П. Жолдошев (Кыргызстан), Н. С. Игисинов (Казахстан), К. Б. Кадыров (Узбекистан), И. Б. Кайгородов (Бразилия), А. В. Каленский (Россия), О. А. Козырева (Россия), Е. П. Колпак (Россия), В. А. Куташов (Россия), Лю Цзюань (Китай), Л. В. Малес (Украина), М. А. Нагервадзе (Грузия), Ф. А. Нурмамедли (Азербайджан), Н. Я. Прокопьев (Россия), М. А. Прокофьева (Казахстан), Р. Ю. Рахматуллин (Россия), М. Б. Ребезов (Россия), Ю. Г. Сорока (Украина), Г. Н. Узаков (Узбекистан), Н. Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А. К. Шарипов (Казахстан)

О-23 **Образование: прошлое, настоящее и будущее:** материалы Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, август 2016). — Краснодар: Издательский дом «Новация», 2016. — iv, 78 с.

ISBN 978-5-9908357-9-5

В сборнике представлены материалы Международной научной конференции «Образование: прошлое, настоящее и будущее».

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических специальностей, а также для широкого круга читателей.

УДК 37(063)
ББК 74

ISBN 978-5-9908357-9-5

© Оформление.
ООО «Издательство Молодой учёный», 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Гомбоева Д.О.

Академическая мобильность как фактор формирования современного педагога 1

Катаева О.Ю.Духовно-нравственное воспитание младших школьников при работе (рассматривание, беседа)
с академической религиозной картиной 4**Корниенкова У.А.**Концептуальное изложение педагогического опыта по теме «Музыкально-образовательные проекты
как форма образовательной деятельности в условиях реализации ФГОС» 9**Фирсова Е.А.**Проекты аксиологической направленности как средство формирования исследовательской культуры
старшеклассников в научном обществе учащихся гуманитарного направления 11

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Неборский Е.В.

Этапы развития европейского университета: трансформация высшего образования. 14

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Асецкая Н.Б.

Формирование УУД на уроках информатики через методы проблемного обучения 17

Ахъядов Э.С.-М.

Зарубежная школа будущего: приоритеты воспитания и образования. 19

Сулейменова М.М.

Критериальное оценивание – лучшая модель оценивания знаний ученика. 20

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Аникина А.П.

Творческая деятельность как основа формирования способностей у детей дошкольного возраста 23

Бреславцева Е.В.Лэпбук как средство обучения математическим навыкам детей старшего дошкольного возраста
с тяжелыми нарушениями речи 26**Иванова Н.М., Воронина А.И.**

Нетрадиционные формы проведения литературных праздников в детском саду 30

Попова А.Н., Бренер О.А., Труфанова А.А., Мотырева А.Н.Экспериментирование как средство развития поисково-исследовательской деятельности
у дошкольников 32**Ребакина Н.В., Гафарова Н.В., Крылова Е.В.**Развитие творческого воображения детей старшего дошкольного возраста
посредством использования строительно-конструктивных игр 35**Янцен Н.Г., Ананина Л.А., Алимова С.В.**

Формы партнерства детского сада и семьи как одно из условий воспитания здорового ребёнка 37

Янцен Н.Г., Михайлова О.А.

Интеграция образовательных областей в условиях реализации ФГОС дошкольного образования 40

ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Андреева Ю.В.

Развитие продуктивного мышления школьников через решение экспериментальных задач по физике 44

Белянкова Е.И.

Решение правовых задач как средство развития универсальных учебных действий учащихся. 47

Гордеева С.И.

Реализация ФГОС на уроках технологии: индивидуальный подход к учащимся средней общеобразовательной школы. 50

Желтова Н.А.

Современные технологии эффективного усвоения учебного материала на уроках кубановедения. 52

Сафина Г.Р.

Формирование коммуникативных УУД в первом классе, на примере организации самоуправления. ... 54

Щуринова И.А.

Коммуникативные учебные действия как результат и средство обучения истории. 58

ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Мокеев С.В.

Организация физкультурной работы по месту жительства 62

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Васильев А.В.

Психолого-педагогические и организационные детерминанты военно-средовой адаптации курсантов учебных центров Вооруженных Сил РФ. 64

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Матвеева Е.А.

Культурный дискурс литературного языка в аспекте деловой переписки 68

Матвеева Е.А.

Медиация как конструктивный метод урегулирования межличностных конфликтов: исследование конфликтного взаимодействия 70

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ

Ахъядов Э.С.-М.

Основные направления развития педагогической мысли в современной зарубежной педагогике. 74

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Ашимбаева Д.С.

Замещающая семья как способ решения проблемы сиротства в настоящее время. 76

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Академическая мобильность как фактор формирования современного педагога

Гомбоева Дулма Олеговна, аспирант
Забайкальский государственный университет

В условиях современного мира наиболее актуальным вопросом остается процесс модернизации образования во всем мире. И, как следствие, наряду с понятием «модернизация образования» широко употребляется понятие «академическая мобильность», которое рассматривается в Болонской декларации как одно из важнейших факторов формирования единого европейского образовательного пространства.

В последние годы академическая мобильность, по словам В. А. Галичина, признается одним из эффективных инструментов повышения качества человеческого капитала. С развитием глобализации стремительно растет обмен между странами в области науки и образования. Это способствует расширению и укреплению межнационального сотрудничества в данной сфере, усилению конкурентоспособности национальных систем образования [4, с. 8].

Положение о важности мобильности всегда присутствует в Болонских документах. В данном исследовании для раскрытия понятия академической мобильности были рассмотрены такие документы Болонского процесса, как Великая хартия университетов [13], Приложение к рекомендации № R (95) 8 комитета министров совета Европы государствам — членам по академической мобильности (Страсбург, 2 марта 1995 года) [7], Лондонское коммюнике [10], Сорбонская декларация [16], Болонская декларация [15], Берлинское коммюнике (2003 года) [14].

Согласно анализу многих публикаций по вопросам академической мобильности можно сделать вывод о том, что каждый автор по-своему раскрывают это понятие. В. И. Богословский и С. А. Писарева считают, что развитие академической мобильности студентов, преподавателей и административного персонала в российских вузах является одним из ключевых направлений интеграции России в Болонский процесс, наряду с введением многоуровневой системы высшего образования и кредитно-модульной системы обучения, модернизацией государственной системы гарантий качества образования и разработкой внутривузовских систем управления качеством образования и новых форматов документов об образовании [1, с. 4].

О. О. Мартыненко определяет академическую мобильность как возможность для студентов (прежде всего), преподавателей, административно-управленческого персонала вузов перемещаться из одного вуза в другой с целью обмена опытом, получения тех возможностей, которые по-

чему-либо недоступны в своем вузе, преодоления национальной замкнутости и приобретения общеевропейской перспективы [8].

Н. С. Бринев, Р. А. Чуянов под академической мобильностью понимают период обучения студента в стране, гражданином которой он не является. Этот период ограничен во времени; также подразумевается возвращение студента в свою страну по завершении обучения за рубежом [3].

Академическая мобильность является одной из ключевых идей Болонского процесса, несмотря на наличие многочисленных проблем, возникающих при ее реализации [5].

Организационные условия называются в Приложении к рекомендациям комитета министров Совета Европы (Страсбург, 2 марта 1995 г., R (95) 8) в частности отмечается, что «академическая мобильность подразумевает период обучения, преподавания и /или исследования в стране другой, чем страна местожительства учащегося или сотрудника академического персонала. Этот период должен иметь ограниченную продолжительность, при этом предусмотрено, что учащийся или сотрудник возвращается в его или ее родную страну после завершения обозначенного периода» [10].

Таким образом, называются два основных условия: 1) ограниченная продолжительность пребывания субъектов в вузе другой страны; 2) возвращение в родную страну. В правовых актах и уставах вузов (МГУ им. Ломоносова, и других) академическая мобильность рассматривается как перемещение кого-либо, имеющего отношение к образованию, на определенный (обычно до года) срок в другое образовательное учреждение (в своей стране или за рубежом) для обучения, преподавания или проведения исследований, после чего студент, преподаватель или исследователь возвращается в свое основное учебное заведение¹.

На основе анализа определений, данных такими авторами, как О. О. Мартыненко [8], С. А. Писарева, В. И. Богословский [1], В. Н. Чистохвалова [12, с. 34], Я. Я. Клементовичус [6, с. 17], В. А. Галичина, можно выявить один общий признак академической мобильности — временное обучение в других вузах. Таким образом, нами выявлено уточненное определение понятия академической мобильности. Это форма (или одна из форм) организации обуче-

¹ Данное понятие не связано с эмиграцией или длительным периодом обучения (работы) за рубежом.

ния студентов, связанная с перемещением обучающихся или профессорско-преподавательского состава (ППС) на определенный академический период в другое высшее учебное заведение внутри страны или за рубежом для обучения, включая прохождение учебной, производственной практик, или проведения исследований с дальнейшим возвращением в базовый вуз для завершения обучения.

В. И. Богословский, С. А. Писарева отмечают, что сущность академической мобильности очень разнообразна и может быть классифицирована по разным основаниям. Так, В. И. Богословский, С. А. Писарева [10, с. 34] различают классификацию мобильности по таким основаниям:

- по ее субъектам — преподавателей и студентов;
- по ее объектам — академическую, исследовательскую (для студентов); повышение квалификации (переподготовка), обмен опытом (преподавание), проведение исследований (для преподавателей и студентов);
- по формам реализации — реальную, виртуальную (физическую);
- по пространству реализации — региональную, межрегиональную, международную.

В Болонском процессе различают два вида академической мобильности: «вертикальную» и «горизонтальную» [2]. Под вертикальной мобильностью подразумевают полное обучение студента на степени в зарубежном вузе, под горизонтальной — обучение там, в течение ограниченного периода (семестра, учебного года). С. А. Тыртыый занимающаяся изучением формирования виртуальной мобильности преподавателя высшей школы в процессе повышения квалификации отмечает, что под виртуальной формой мобильности подразумевается возможность обучаться, преподавать и/или заниматься научными исследованиями в другом учебном заведении посредством дистанционных и телекоммуникационных технологий [11].

О. О. Мартыненко обращает наше внимание на то, что под термином «прямая мобильность» принято понимать перемещение студентов, аспирантов, преподавателей и исследователей своей страны за рубеж, соответственно, «обратная мобильность» — перемещение иностранных граждан с образовательными и исследовательскими целями в свою страну [16].

Анализ работ В. И. Богословского, В. А. Галичина, О. О. Мартыненко по данной проблеме позволяет выявить особенности академической мобильности студентов. Основными субъектами академической мобильности являются:

- студенты всех циклов высшего образования (бакалавриат, магистратура) и аспиранты;
- выпускники первого и второго циклов высшего образования; Исследователи называют определенные требования к субъектам: в первую очередь, студент должен прибывать в зарубежный вуз на стажировку по программам мобильности; а также обязательным условием является свободное владение или ан-

глийским языком, или языком страны пребывания. В. И. Богословский пишет, что в случае годичной стажировки университетам рекомендуется первый семестр обучать иностранных студентов на английском, а второй — на языке страны пребывания, однако это, скорее всего, окажется приемлемым только для точных наук и инженерного образования, да и то в случае использования родственных языков. В свою очередь, это ставит вопрос об организации углубленного изучения английского языка во всех российских вузах, не только языковых или гуманитарных.

Итак, академическая мобильность — исключительно важный этап для личного и профессионального развития, так как академическая мобильность выступает основным инструментом для построения современного высшего образовательного процесса, в котором каждый из его участников сталкивается с необходимостью решения жизненных ситуаций и одновременного анализа их с позиции собственной и иной, другой культуры. Это выводит высшее образование на совершенно новый уровень развития.

Поэтому в настоящее время данное понятие носит междисциплинарный характер, так как используется не только в социологии, но и в педагогике, психологии, антропологии, акмеологии и др. Следует отметить, что академическая мобильность вызывает интерес у исследователей не только из-за особого внимания академической и профессиональной мобильности обучающихся, но и педагогов.

В рамках реализации возможностей повышения мобильности субъектов образовательного процесса, направленного на развитие модернизации образования в России, общество остро нуждается в отличных педагогах — специалистах своего дела, но и в хорошо подготовленных к меняющимся условиям жизни людям. Именно тесное сотрудничество таких педагогов и студентов предполагает решение важнейшей социальной задачи приведения целей, результатов и качества образования в соответствие с современными и перспективными потребностями социального развития. Только такие профессионалы имеют возможность самореализации и самосовершенствования и смогут чувствовать себя комфортно в современном обществе, тем самым обеспечить его устойчивое синергичное развитие.

Применительно к педагогическому образованию это означает, что подготовка, в первую очередь, должна быть направлена на формирование профессиональной готовности в условиях необходимости объективного либо субъективного характера к изменению своего профессионального статуса, ротации в профессиональной среде, то есть возможность и способность успешно адаптироваться к иным условиям труда, а также быстро переключаться на разные виды педагогической деятельности.

На сегодняшний день существует огромное количество понятий академической мобильности в самых различных вариациях. Обобщая имеющиеся подходы, мы в данной ра-

боте под мобильностью педагога, в широком смысле, понимаем способность своевременно реагировать на изменение условий достижения цели педагогической деятельности, определять и корректировать слабое звено в программе профессионально-исполнительских действий. Считаем, что именно способность адаптироваться, быть гибким, мобильным является результатом осознания педагогом необходимости в непрерывной профессионально-педагогической подготовке, поддерживающей его творческий и социальный потенциал.

Определение мобильности в узком смысле требует уточнения специфики её направленности. Так в современных исследованиях касательно мобильности педагога приводятся такие её виды как:

Когнитивная — готовность и способность личности к конструктивному решению проблемных задач в изменяющихся условиях современной педагогической действительности (Аракелова Т. Л., 2006; Поддубная Е. А., 2010).

Профессиональная — готовность не только менять свою профессию, место и род деятельности, но и принимать самостоятельные и нестандартные решения, направленные на повышение уровня своего профессионализма (Амирова Л. А., 2009; Багишаев З. А., 2007; Игошев Б. И., 2008; и др.).

Академическая — командирование педагога на определенный период (до одного года) в другое образовательное или научное учреждение в своей стране или за рубежом для обучения, преподавания, проведения исследований или повышения квалификации (Бринев Н. С., 2008; Лисинчук Г. А., 2010; Судакова Г. Г., 2009 и др.).

На наш взгляд, мобильность в широком понимании автоматически и зачастую подсознательно развивает в человеке определённые качества, такие как умение выбрать пути взаимодействия с окружающим миром; способность мыслить в сравнительном аспекте; способность к поликультурной коммуникации; способность изменять самовосприятие; способность рассматривать среду профессиональной деятельности в кросскультурном аспекте.

Это, в свою очередь, может служить основой формирования профессионально-рефлексивной позиции, ведь как отмечал в своих работах Б. З. Вульф, рефлексия была и остается всегда, так как органично присуща природе человека — как и сознание, память, способность чувствовать, интуиция (Вульф Б. З., 1995).

Профессионально-рефлексивную позицию педагога мы понимаем как осознанную и управляемую способность выходить за рамки текущей профессиональной ситуации, прогнозировать её ход и развитие, оценивать последствия изменений в своей деятельности. При этом реализация позиции академически мобильного профессионала позволяет педагогу не только расширять свои знания об объекте профессиональной деятельности и способах действия с ним, но и расширять способы организации когнитивных процессов переработки информации и разработки средств решения как типовых, так и инновационных профессиональ-

но-педагогических задач. Кроме того, готовность и умение расширять пространство профессионального взаимодействия, осваивать различные подходы к организации педагогической деятельности и содержанию преподаваемого предмета способны, на наш взгляд, изменить и профессионально-ценностную структуру личности, организуя её глубинные, экзистенциальные смыслы.

Таким образом, реализация академической мобильности, на наш взгляд, способствует формированию следующих компонентов профессиональной рефлексии (по М. К. Тушкиной):

Во-первых, рефлексия в области самосознания — это такая форма рефлексии, которая напрямую сказывается на сформированности сенситивной способности человека. В профессионально-педагогической деятельности она реализуется на трех уровнях: 1) уровне отражения педагогической ситуации с последующим самостоятельным конструированием личностно-профессиональных смыслов; 2) уровне осознания своей профессионально-педагогической позиции, отличной от других; 3) уровне осознания себя как субъекта коммуникативной связи, на котором анализируются возможности и результаты собственного влияния на обучающихся.

Во-вторых, рефлексия образа действия — это анализ технологий, которые применяет педагог для достижения профессиональных целей. Рефлексия образа действия ответственна за правильное использование известных педагогу принципов действий. Этот анализ представляет собой рефлексия (в чистом виде) как ее представляют в классической психологии, когда непосредственно после какого-либо поступка рефлексирующий анализирует схему действия, собственные ощущения, результаты и делает выводы о совершенстве и недостатках. К данным компонентам, мы считаем необходимым добавить еще один — интеррефлексивный. В данном случае мы отталкиваемся от позиции М. И. Рожкова, который утверждает, что рефлексия — это не только познание человеком самого себя в определенной ситуации или в определенный период, но и выяснение отношений к себе окружающих, выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления. На наш взгляд, для педагога чрезвычайно важно понимать как его воспринимают и понимают окружающие. Именно реализуя свою академическую мобильность — через включение в широкое и разнообразное профессионально-педагогическое общение и взаимодействие педагог имеет возможность для многогранных проекций своей личности и педагогической позиции участниками профессионального общения и взаимодействия. Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что требования к уровню подготовки педагогических кадров возрастают с каждым годом. Сегодня для измерения профессионализма педагога предлагается новый эталон — компетентность, которая позволяет эффективно осуществлять профессиональную деятельность

в целом ряде нестандартных ситуаций и в условиях изменений требований. И рефлексивная компетентность является, на наш взгляд, необходимым условием повышения педагогического мастерства.

Литература:

1. Богословский, В. И. Развитие академической мобильности в многоуровневом университетском образовании: методические рекомендации для преподавателей [Текст] / В. И. Богословский, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына. — СПб.: Изд-во РГПУ, 2007. — 95 с.
2. Богословский, В. И., Писарева, С. А., Тряпицына, А. П. Академическая мобильность: реализация в Болонском процессе. URL: http://window.edu.ru/window_catalog/pdf2txt?p_id=34949&p_page=6
3. Бринёв, Н. С., Чуянов, Р. А. Академическая мобильность студентов как фактор развития процесса интернационализации образования. URL: <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/o60/html>
4. Галичин, В. А. Академическая мобильность в условиях интернационализации образования [Текст] / В. А. Галичин. — М.: Университетская книга, 2009. — 460 с.
5. Гафурова, Н. В. Возможности реализации Болонского процесса [Текст] / Н. В. Гафурова, Т. В. Твердохлебова // Сибирский педагогический журнал. — 2010. — № 8. — С. 25–32.
6. Клементовичус, Я. Я. Академическая мобильность в рамках Болонского процесса: учебно-методическое пособие [Текст] / Я. Я. Клементовичус. — СПб.: ГУЭФ, 2006. — 78 с.
7. Лондонское коммюнике министров высшего образования «К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобализованного мира» 18 мая 2007 года. URL: http://bologna-centr.at.ua/PDF/2007_London.pdf
8. Мартыненко, О. О., Жукова, Н. В. Проблемы развития академической мобильности и задачи вузов. URL: http://www.vvsu.ru/UserFiles/File/bp/publication/upravl_mobil.doc
9. Мартыненко, О. О. Отчет по проекту «Обобщение опыта участия вузов российской Федерации в реализации принципов Болонского процесса». URL: <http://www.primgis.ru/UserFiles/File/bp/product/ATT00010.doc>
10. Рекомендация Совета Европы от 02 марта 1995 года № R (95) 8 «Рекомендация Комитета Министров Совета Европы государствам-членам по академической мобильности». URL: <http://www.lexed.ru/doc.php?id=3846#>
11. Тыртый, С. А. Формирование виртуальной мобильности преподавателя высшей школы в процессе повышения квалификации [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. А. Тыртый. — Ростов-на-Дону, 2009. — 29 с.
12. Чистохвалов, В. Н. История развития академической мобильности в странах «Болонской зоны» [Текст] / В. Н. Чистохвалов // Педагогическое образование и наука. — 2009. — № 9. — С. 33–43.
13. The Magna Charta of University. — Bologna, 18 September 1988. URL: bologna.mgimo.ru/fileserver/File/declarations/1988_magna-charta_eng/pdf
14. Realising the European Higher Education Area. — Communique of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin. — 19 September 2003. URL: www.rciabc.vsu.ru/bologna/2003berling.doc
15. Bologna declaration. Joint Declaration of the European Ministers of education Convened in Bologna on the 19th of June 1999. URL: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00Main_doc/990719bologna_declaration
16. Sorbonne Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher education System. — Paris, May 25, 1998. URL: http://www.bolognabergen2005.no/Docs/00-Main_doc/980525sorbonne_declaration

Духовно-нравственное воспитание младших школьников при работе (рассматривание, беседа) с академической религиозной картиной

Катаева Ольга Юрьевна, магистрант

Уральский государственный педагогический университет

Специфика православной педагогики состоит в понимании детства как особого этапа духовного становления человека. «Таковых есть Царство Небесное», — сказал Господь о детях (Мф. 19, 14). Поэтому актуальность проблемы духовно-нравственного воспитания младших школьников

при работе с академической религиозной картиной связана с несколькими положениями:

— на пути утверждения в добре, младший школьник нуждается в помощи взрослого. Смысл воспитания заключается в том, чтобы развить и укрепить на-

ходящиеся в детской душе силы и подготовить его к восприятию опыта духовной жизни;

- изобразительное искусство, как часть искусства, воздействует на человека и способствует гармоничному развитию души, ума и воли, а значит, решает задачу духовно-нравственного развития через воспитание средствами живописи;
- работа с картиной имеет существенное значение в младшем школьном возрасте. Через картину можно подвести ребёнка к нравственности, усвоить её главный закон — закон любви.

Духовная жизнь человека является важной частью его жизни, а значит, требует условий для её развития: «Ибо слово Божие живо и действенно и острее всякого меча обоюдоострого: оно проникает до разделения души и духа, составов и мозгов, и судит помышления и намерения сердечные» (Евр. 4:12)

Духовно-нравственное воспитание учащихся осуществляется через обучение, просвещение, поэтому является главной функцией культуры. Искусство воспитывает нравственность, научает нравственной позиции, даёт возможность осознать идею произведения, обеспечивает связь времён, демонстрирует культуру разных эпох и т. д.

Преподобный Иоанн Дамаскин указывал на важность работы со зрительными образами: «Так как мы состоим из двух частей, из души и тела, и душа наша не обнажена, но покрывается телом, как бы завесой, то нам невозможно, помимо телесного, прийти к духовному. Следовательно, подобно тому как через слова, которые мы слышим ушами, мы также понимаем и духовное, так и через телесное созерцание приходим к созерцанию духовному.» [14]

При работе с картиной духовно-нравственное воспитание осуществляется успешно, если:

- предложена методика работы по картине, соответствующая возрастным особенностям и создающая условия для духовного совершенствования младших школьников;
- выделены критерии и определены темы подбора картин, даны рекомендации, на каких уроках уместно использовать беседу по картине.

Духовность и нравственность являются важнейшими, базисными характеристиками личности. Духовность определяется как устремленность личности к избранным целям, ценностная характеристика сознания. Нравственность же представляет собой совокупность общих принципов и норм поведения.

В православной педагогике сформулированы факторы духовного воспитания, которые невозможно реализовать вне церкви. Православная педагогика констатирует, что для педагогической работы иерархически важнее подготовка к вечной жизни, и подчеркивает, что подготовка к земной жизни должна происходить в процессе духовно-нравственного становления личности: «Ибо телесное упражнение мало полезно, а благочестие на все полезно, имея обетование жизни настоящей и будущей». (1 Тим. 4:8)

Изобразительное искусство влияет на нравственность, а усиливают это влияние такие факторы, как участие в таинствах Церкви, молитва, пост, чтение Священного Писания, совершение добрых дел.

Добро в христианстве — это то, «что способствует соединению, слиянию с Богом, с Его благой волей, открытой человеку в Божественном Откровении, а зло — то, что препятствует этому... Бог является единственным надежным, объективным «критерием» для определения добра и зла» [8].

В православии разработано обширное учение о добродетелях. **Вера, надежда, любовь** являются главными христианскими добродетелями. Они характеризуют, прежде всего, отношение человека к Богу, к ближнему и к самому себе.

Любовь к Богу есть основание и первое условие правильных отношений человека к другим людям: «возлюби Господа Бога твоего всем сердцем твоим, и всею душою твоею, и всем разумением твоим». (Мф. 22, 37)

Добродетели, связанные с отношением **к ближнему** — милосердие, великодушие, терпение, кротость, незлобие, мужество, трудолюбие, простодушие, прямота, простота, братская любовь и т. д.

Любовь к самому себе — это видение в себе Образа Божьего. В борьбе духовного начала с телесным утверждается нравственное достоинство личности.

Таким образом, **сутью** духовно-нравственного воспитания становится научение любви: «И если я раздам все имение мое и отдам тело мое на сожжение, а любви не имею, нет мне в том никакой пользы. Любовь долготерпит, милосердствует, любовь не завидует, любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде, а сорадуется истине; все покрывает, всему верит, всего надеется, все переносит. Любовь никогда не перестает, хотя и пророчества прекратятся, и языки умолкнут, и знание упразднится». (Кор. 13: 3–8)

Главная задача младшего школьного возраста — ученичество, ведущей деятельностью является учёба. Важным показателем процесса обучения является изменение духовного опыта человека.

Благоприятный период младшего школьного возраста даёт возможность подрастающему человеку учиться собственной волей жить христианской жизнью. «Она была в нем и прежде, но исходила не от его лица. Теперь он сам начинает действовать в духе христианина». [13], формирует самостоятельную жизнь подрастающего христианина.

Важно понимать, что на религиозное искусство повлияли идеи символического выражения духовных сущностей и изображение нетварного света, а образ является ведущей темой в организации художественных произведений церковного искусства. Цвет и свет определяют смысловую нагрузку, отражают все смысловые оттенки символического строя картины.

В основе методики, которая ориентирует учащихся на лучшие образцы человеческой культуры, прививает воспитанникам мысль о том, «что сущность подлинного творчества всегда определяется неразрывным единством трех понятий: Истина, Добро, Красота». [5] — учение Л. С. Выготского о развитии визуального мышления и стадийной модели эстетического развития, включающей пять типов восприятия художественного образа.

При рассматривании картины на **первой стадии** зритель видит только конкретное и очевидное, оценивает картину, опираясь на собственное понимание. Поэтому беседа по картине учитель начнёт с вопроса «Что вы видите?». Например, при рассматривании картины «Последний день Помпеи» художника К. Брюллова, дети обратят внимание на людей, которые пытаются спрятаться, на то, что происходит что-то страшное, падают камни, стены, люди боятся, хотят убежать, даже кони бегут.

Если взять другую картину, например В. Максимова «Больной муж», то ученики увидят женщину, стоящую на коленях, увидят мужчину, лежащего на постели с закрытыми глазами. Обратят внимание на обстановку.

На **второй стадии** зрителю становится важно смысловое содержание изображённого на картине — что это значит. Тогда при рассматривании картины, зритель уделяет внимание правдоподобию. Например, при рассматривании той же картины, на вопрос «Что мы видим такого, чтобы подтвердить своё впечатление, мнение?», учащиеся добавят, что на лицах бледные пятна, глаза испуганные и т. д.

При дальнейшем рассматривании картины «Больной муж» дети задумаются, почему женщина стоит на коленях, еда на столике не тронута, в комнате беспорядок, а мужчина лежит с закрытыми глазами.

Возможно, ребята вспомнят картину Поленова «Воскрешение дочери Иаира», где по молитве отца и по любви Господа к людям Спаситель исцеляет и воскрешает девочку.

Ценность картины на **третьей стадии** определяется именем или принадлежностью к стилю, группе, направлению, и зритель, оценивая картину, опирается на эти критерии, а не на собственные эстетические чувства. Возможно, дети определяют историческую эпоху события, изображённого на картине — это было давно, в старые времена, отвечая на вопрос «Когда это было? Когда происходит?», «Где это происходит?». Обратят внимание на особенности письма, изображения фигур, на цвет, композицию. Дети могут поинтересоваться, кто написал эту картину, как она называется.

В картине «Больной муж» сразу угадывается историческая эпоха, а деревянный пол, приземистый потолок, небогатая обстановка говорят о крестьянском быте. Дети смогут предположить, как называется данная картина. И опять возможна параллель с картиной «Воскрешение дочери Иаира»: цвета, настроение, композиция.

Четвёртая стадия: картина рассматривается как символ личного нравственного опыта, обращение к внутреннему миру зрителя. Для иконы — это видение Славы Бо-

жией, а для картины — нравственный свободный выбор добра, который ни при каких условиях не приемлет зло. Если взглянуть в картину «Последний день Помпеи», то учащиеся обязательно увидят беспомощность этих людей. Но потом, скажут, что даже в такой страшной ситуации люди помогают друг другу. На вопрос «Какими изображены люди на картине?», дети обязательно ответят, что люди вызывают чувство сострадания, они сами страдают, хочется им помочь.

Не смотря на то, что картина называется «Больной муж», очевидно, что главным в ней является молитва.

На **пятой стадии** зритель оценивает картину многопланово, видит множество смыслов, объективная оценка сочетается с субъективной. На вопрос «Кто главный герой картины?», ребята назовут нескольких претендентов: это и юноша, спасающий девушку, папа, укрывший свою семью, мама, которая переживает за своих детей. «Что осталось за рамками произведения?» — этот вопрос поможет ученикам осознать масштаб трагедии.

Главным героем в картине «Больной муж» может быть и сам муж, или жена, которая так заботится о муже. Главным героем может быть сам Господь, который по горячей молитве исцелит этого мужчину. На картине «Воскрешение дочери Иаира» мы явно видим Христа, а здесь — на иконах.

При рассматривании и ведении беседы по картине педагог является помощником, «облегчающим понимание», т. е. не даёт искусствоведческую информацию, пока она не становится востребованной; не навязывает своего мнения; не высказывает оценок; обращается к детям по именам и повторяет ответ каждого, выстраивая парафраз, связывая и обобщая высказывания детей. Уроки выстраиваются с учётом возрастных особенностей учащихся, используются дискуссия, перефразирование ответов учащихся, связанное обобщение, коллегиальное обсуждение.

Средствами достижения планируемых результатов в сфере духовно-нравственного воспитания являются те картины и изображения, которые подобраны в соответствии со следующими **принципами**:

- принцип многообразия;
- принцип доступности;
- принцип осторожности (некоторых сюжетов лучше вообще избегать, когда, например, отраженные в произведении ценности противоречат духовным ценностям).

Академическая картина — неотъемлемая часть художественной культуры, связанная с сохранением и развитием высших традиций и совершенных образцов искусства.

«Русская живопись всегда ориентировалась на духовные смыслы. Русское искусство — христоцентрично». [15], поэтому педагог, решая задачи духовно-нравственного воспитания, при подборе картин ориентируется на следующие положения:

- если картины изображают события Священной Истории, важно соблюдать принцип историчности Евангельских событий;

- подбирать произведения, несущие духовный смысл, выходящие на духовные характеристики героев (добродетели, нравственный выбор);
- обращаться к опыту православной педагогики как к источнику духовного знания;
- предлагать картины (фото, скульптуры) русских художников, отражающие традиционную православ-

ную культуру, т. к. именно «православная вера была одним из важных факторов, обеспечивающих духовное единство народа» [10];

- учитывать личность художника (христианское понимание ценностей).

Темы картин соответствуют темам уроков или близки им, иллюстрируют их.

Для примера, представлена таблица, в которой классифицированы картины по темам, а так же определён нравственный смысл каждой группы:

Таблица 1. **Нравственный смысл некоторых академических картин**

Ветхозаветные сюжеты	тема, нравственный смысл	Евангельские сюжеты	тема, нравственный смысл	Православные традиции	тема, нравственный смысл
А. И. Иванов. «Адам и Ева с детьми под деревом»	Высокое достоинство человека, семья — следствия грехопадения, заповеди Божии при изгнании из рая, послушание, смирение, терпение	И. Репин. Воскрешение дочери Иаира; А. А. Иванов. Хожение по водам В. Худояров. Исцеление слепорождённого; И. Ционглинский. Овчая купель	Чудеса — любовь Господа к человеку, как к любимому творению, вера, надежда, доброделание	К. Бодри. Крестный ход у Благовещенского собора в московском кремле; Тим. Коленопреклоненная молитва; В. Маковский. Молебен на пасху; Г. Мясоедов. Молебен во время засухи	Молитва — обращение ума и сердца ко Господу; любовь к Богу, надежда, упование на Господа, Церковь — семья
А. А. Иванов. Иосиф, толкующий сны в темнице заключенным с ним виночерпию и хлебодару; А. Тыранов. Моисей, опускаемый матерью на воды Нила; И. Крамской. Молитва Моисея после перехода израильтян через Чермное море	Священная История — промысл божий о спасении человека, любовь, надежда, Закон Божий — приуготовление себя ко пришествию Спасителя	А. А. Иванов. Явление Христа Марии Магдалине А. А. Иванов. Явление Христа народу	Явление Христа — радость по Воскрешении Христа, вера, надежда, любовь, промысл Божий о спасении человека	А. Корзухин. Перед исповедью; И. Репин. Отказ от исповеди; Корзухин. Крещение	Таинства — любовь в себе Образа Божьего, вера, спасение, стяжание Благодати
		А. И. Иванов. Сретение Господне; А. И. Иванов. Крещение Спасителя; А. И. Иванов. Преображение	Праздники — удивительная тайна — Пресвятая Троица, ученичество, соборная молитва, радость, надежда, ожидание Второго Пришествия	Ф. Сычков. Христо-славы; Костанди Кириак. Страстной четверг; Кошелев. Дети, катающие пасхальные яйца	Праздники — пост, радость, надежда, любовь к Богу и ближнему

Подводя итог, хотелось бы привести слова преподобного Иоанна Дамаскина: «Таким образом, и в деле, касающемся изображений, должно отыскивать как истину, так и цель тех, кто их создает. И если она истинна и пра-

ва и если изображения делаются для славы Божией и Его святых, и для соревнования добродетели, и избежания порока, и спасения душ, то должно принимать их с радостью и почитать, как образы и подражания, и подобыя, и кни-

ги для неграмотных, и поклоняться, и целовать, и приветствовать глазами и устами, и сердцем, как подобие Воплотившегося Бога и его Матери, или святых, соучастников страданий и славы Христа, и победителей, и истребителей дьявола и демонов, и заблуждения их». [14]

Духовно-нравственное воспитание предполагает не только понимание красоты, гармонии, духовного мира человека, умение делать нравственный выбор, понимать смысл жизни, совершенствовать своё эстетическое и культурное развитие, но и обращение к содержанию произведений литературы и искусства, лучших образцов отечественной и мировой культуры.

«Известно, что никогда природа человеческая не развивается так быстро и всесторонне, как в детском возрасте; но никогда также столько не нуждается она в заботливом попечении и уходе, как в первые годы детства. Уже телесный рост идёт быстро и сильно, а ещё больше душевное развитие...» [6], поэтому «непрерывность педагогического процесса, являясь важным критерием успешной и результативной деятельности учителей, родителей, кружководов». [5]

Таким образом, работа с картиной (рассматривание, беседа) является одним из эффективных средств воспитания духовно-нравственной сферы учащихся и способствует духовному становлению и возрастанию детей.

Литература:

1. Преподобный Епифаний Премудрый. Житие Преподобного Сергия Радонежского [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://e-libra.ru/read/220418-zhitie-prepodobnogo-sergiya-radonezhskogo.html>
2. Протоиерей А. И. Маляревский. Энциклопедия семейного воспитания и обучения — Молитва домашняя и церковная. [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://www.kateh.ru/for_pedagog/parents/rel_v/
3. Абраменкова В. В., статья [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.pokrov-forum.ru/action/scien_pract_conf/pokrov_reading/sbornik_2005-2006/txt/abramenkova.php
4. Голев А. Г. Христианская православная вера о благочестивом воспитании в семье [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.nickhram.ru/opk/khristianskaya-pravoslavnaya-vera-o-blagochestivom-vospitanii-v-seme>
5. Карунин Е. А. Педагогическое наследие Сергия Радонежского: диссертация кандидата педагогических наук. [Текст]. — М., 2000.
6. Скляр Т. В., Янушкявичене О. Л. Возрастная педагогика и психология: учебное пособие [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-274194.html?page=3#6692925>
7. Сборник докладов IX съезда православных законоучителей Екатеринбургской митрополии [Текст]. — Екатеринбург, 2013.
8. Трубецкой С. Н. Этика и догматика. — Вопросы философии и психологии [Текст]. — М., 1895, сентябрь.
9. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин [Текст]. — Минск: Харвест, 1998.
10. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст]. — М.: Просвещение, 2009.
11. Логинова А. Я., Данилюк А. А. Программа ДНР и воспитания обучающихся на ступени НОО [Текст]. — М.: Просвещение, 2012.
12. Марьенко И. С. Основы процесса нравственного воспитания школьников. [Текст]. — М., 1980.
13. Шестун Е. Православная педагогика.
14. Церковное искусство [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://azbyka.ru/tserkov/duhovnaya_zhizn/osnovy/pravoslavnaya_entsiklopediya_071-all.shtml#1
15. Искусство должно заставлять думать и сопереживать: Статья. [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru/history/48044.php>
16. Протоиерей Григорий Дьяченко. Полный церковнославянский словарь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://azbyka.ru/otechnik/Grigorij_Djachenko/polnyj-tserkovnoslavjanskij-slovar9.html
17. Подушков Д. Л. Удомельская старина. Альманах № 31 [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://starina.tverlib.ru/us-0122.htm>
18. Зелененко А. Православная педагогика [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://azbyka.ru/tserkov/lyubov_i_semya/pravoslavnaja_pedagogika/pravoslavnaja_pedagogika_i_ejo_principy-all.shtml
19. Бычкова Е. М. Символика и образы цвета и света в сакральном искусстве Москвы XIV — первой половины XVI вв.: автореферат. ВАК: 17.00.04.
20. Тихомиров П. А. Классификация основных видов изобразительного искусства [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://bibliotekar.ru/isk/19.htm>
21. Проф. архим. Платон (Игумнов). Нравственность. // О вере и нравственности по учению православной церкви. [Текст]. — М., 1991.
22. Соловьев В. С. Оправдание добра: Нравственная философия // Сочинения: в 2 т. 2-е изд. Том 1. — М., 1990.
23. Дауге А. Искусство и творчество в воспитании: сборник статей [Текст]. — М., 1911.

Концептуальное изложение педагогического опыта по теме «Музыкально-образовательные проекты как форма образовательной деятельности в условиях реализации ФГОС»

Корниенкова Ульяна Алексеевна, музыкальный руководитель
МАУДО г. Лутуловска «Детский сад № 7»

Изложение своего опыта я хотела бы начать словами индийского писателя Тагора «Нельзя растить полноценного человека без воспитания в нем чувства прекрасного». В этом высказывании ясно выражена мысль о единстве нравственного и эстетического воспитания. Действительно воспитание средствами искусства — неотъемлемая часть достойного образования.

Одной из главных задач ДОУ всегда было введение ребенка в мир музыки, живописи, литературы, так как искусство, по определению известного искусствоведа Ю. Б. Борева, это «форма освоения мира» по законам красоты.

Однако существует противоречие. Современная культура становится все более агрессивной. Средства массовой информации навязывают объекты культуры в виде поп-музыки, далекой от идеалов, звучащей отовсюду громко и постоянно; в поэзии не услышишь слов родных золотую вязь, не увидишь душу живописи в современном рисунке. Но если взрослый человек, с уже сформировавшейся системой эстетических ценностей способен противостоять, то ребенок оказывается совершенно беззащитным. Поэтому так важно уже в дошкольном возрасте приобщить детей к подлинному искусству, способствовать становлению хорошего музыкального вкуса.

В решении этой острой проблемы огромную роль играют шедевры классики. Классическое искусство расширяет социальный опыт человека. Оно способствует познанию окружающего мира через художественные образы в живописи, музыке, литературе. Отдельные виды искусства оказывают влияние на различные стороны психики ребёнка: эмоции, чувства, мышление, воображение и т. д., однако всестороннее развитие ребёнка формируется под воздействием синтеза различных искусств.

Ещё Д. Б. Кабалевский говорил о необходимости открывать детям глубокие внутренние связи между музыкой и другими видами искусства, учить «видеть музыку» и «слышать живопись». Наиболее плодотворным, по его мнению, является синтез музыки, живописи и литературы, дающий большие возможности для развития художественной культуры ребенка. Эти три искусства, как три основных цвета, являются основой для создания всего многообразия спектра искусства. [1, с. 1]

Об этом же говорила Т. С. Комарова. В основе ее программы эстетического воспитания «Красота. Радость. Творчество» лежит принцип интеграции искусств, т. е. взаимодействие и взаимопроникновение различных видов искусств в учебно-воспитательный процесс ДОУ.

С введением Федерального государственного образовательного стандарта не случайно музыкальная деятельность представлена в образовательной области «Художественно — эстетическое развитие» наряду с изобразительным и литературным искусством.

Как же обеспечить синтез искусств в образовательной деятельности на музыкальных занятиях?

Ответ на этот вопрос я нашла, изучив авторские программы О. В. Куревинной «Синтез искусств», О. П. Радьиной «Музыкальные шедевры», И. Каплуновой «Ладушки», федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, а так же опыт российских педагогов-практиков.

Это помогло мне сделать вывод, что принцип интеграции искусств возможно реализовать, используя метод проектов. Именно это легло в основу моей концепции «Музыкально-образовательные проекты как форма образовательной деятельности в условиях реализации ФГОС»

Работая над этой проблемой, я поставила следующие задачи:

- 1) изучить методику проектной деятельности;
- 2) определить тематику проектов;
- 3) систематизировать темы музыкально-образовательных проектов в соответствии с комплексно-тематическим планированием;
- 4) разработать музыкальные проекты.

Изучив методику проектной деятельности, я определила тематику и разработала такие музыкальные проекты как «Зима глазами художников, писателей и композиторов», «Пушкин среди нас», «Чайковский «Детский альбом».

Работа над каждым проектом начинается с выдвижения гипотезы, цели, задач, определения круга представлений детей с помощью модели 3 вопросов:

1. Что мы знаем?
2. Что хотим узнать?
3. Где это можно узнать?

Работа над проектом строится в три этапа:

- Первый этап — подготовительный;
- Второй этап — основной;
- Третий этап — практический.

На первом этапе происходит первичное ознакомление с музыкальным произведением или творчеством композитора, осознание общего характера произведения. Определяются цели и задачи, и начинается накопление впечатлений, переживаний, образов, чувств, представлений.

На втором этапе происходит уточнение представлений, различение отдельных эпизодов в произведении. Дети получают более глубокие представления о произведениях.

Для развития музыкального восприятия детей демонстрирую репродукции картин известных художников (В. Васнецова, И. Шишкина, И. Сурикова, И. Репина), близких по настроению исполняемой музыки.

А ещё мы рисуем музыку. Музыка, воплощенная в рисунках, гораздо лучше осмысливается и запоминается. Чувство цвета, как средство эмоциональной выразительности позволяет даже не владеющему графическими навыками ребенку выразить собственное «я». [4, с. 2]

Для обогащения и дополнения представлений детей о музыкальных образах я использую стихи поэтов-классиков, которые перекликаются с характером и содержанием произведения.

Кроме того, на этом этапе мы с детьми разучиваем танцы, просматриваем образовательные мультфильмы, слайды, фрагменты балета и т. д.

На третьем этапе идет завершение работы над произведением или завершение работы определенного цикла. На этом этапе проводятся музыкальные викторины, конкурсы, утренники.

Итогом проекта становится музыкально-художественная гостиная, где дети проявляют не только свои знания, но и эмоции, чувства, переживания. Происходит формирование полной картины мира, в том числе первичных ценностных представлений.

Именно в рамках «Музыкальной гостиной» можно реализовать основные задачи образовательной области «Художественно-эстетическое развитие».

- Развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы;
- Становление эстетического отношения к окружающему миру;
- Формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора;
- Стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;
- Реализация самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.). [2, с. 242]

При организации музыкально-художественной гостиной, а так же в работе над всем проектом я использую различные методы:

- наглядно-слуховой метод;
- наглядно-зрительный;
- словесный;
- практический.

Кроме традиционных методов я применяю методы, разработанные автором программы «Музыкальные шедевры» О. П. Радыновой:

- метод контрастных сопоставлений произведений;
- метод уподобления характеру звучания музыки.

Метод контрастных сопоставлений произведений состоит в том, что используется качественная аудио (видео) запись и «живое» исполнение произведения педагогом. Этот метод значительно обогащает восприятие музыки и заостряет внимание детей на разнице звучания.

Метод уподобления характеру музыки подразумевает сочетание восприятия музыки с практическими и творческими действиями. Это помогает ребенку почувствовать характер музыки, активно пережить свои впечатления.

Этот метод включает в себя следующие приемы:

- моделирование элементов музыки в движении (художественное движение, дирижирование, игры-превращения);
- вокализация (интонирование мелодии, исполнение песен детьми);
- выражение образного содержания характера музыки мимикой;
- оркестровка музыкальных произведений (выбор и использование наиболее выразительных тембров инструментов, соответствующих характеру звучания музыки, различение отдельных ее частей);
- инсценирование песен, подвижные игры;
- выражение восприятия музыки через продуктивные виды деятельности (рисование, аппликация и т. д.). [3, с. 1]

Чтобы музыкально-художественные гостиные были разнообразными, запоминающимися и продуктивными я использую разные формы организации, такие как вечер у камина, бал, музыкально-литературный салон.

Анализ моей работы по данному направлению показал положительные результаты. Повысилась эмоциональная отзывчивость детей. Например, рассказав ребятам о детстве П. И. Чайковского, а затем, слушая его произведение «Мама», я увидела, как музыка всколыхнула в детях столько переживаний, что девочки не смогли сдержать слез.

У детей сформировались навыки слушания музыки, видно, как ребята погружаются в произведение, как они внимательно слушают и представляют её образы, используют в речи эпитеты и образные выражения. Интересными стали ответы детей на вопросы, о характере музыки, её образах. Так, слушая произведение «Баба Яга» П. И. Чайковского, дети говорили, что им от этой музыки жутко и страшно. А раньше они могли сказать только, что музыка хорошая, красивая, либо плохая, громкая.

Повысилась творческая активность детей и родителей. Все больше желающих принять участие в выставке «Музыка глазами детей», исполнить роль какого-либо персонажа, спеть песню или станцевать, рассказать стихотворение.

Сравнительные результаты мониторинга показателей музыкального развития детей в среднем по двум группам на 01.02.2016 г. представлены в таблице.

Таблица 1

Группа	Сформирован		В стадии формирования		Не сформирован	
	Н. г.	С. г.	Н. г.	С. г.	Н. г.	С. г.
Старшая группа	10/27 %	13/35 %	25/66 %	23/62 %	2/5 %	1/3 %
Подготовительная группа	15/36 %	25/58 %	27/64 %	18/42 %	0 %	0 %
В среднем по детскому саду	25/31 %	38/47 %	52/65 %	41/51 %	2/2,5 %	1/2 %

У 47 % детей показатели сформированы, т. е. находятся на достаточном уровне, наблюдаются в самостоятельной деятельности ребенка и в совместной деятельности со взрослым.

У 51 % детей показатели в стадии формирования.

И у 2 % детей (дети с ОВЗ) мониторинг показал недостаточный уровень сформированности интегральных показателей по музыкальному развитию.

Об эффективности проделанной работы можно судить по результатам участия детей в конкурсах различного уровня. Например, в 2015 году мы представляли фрагмент музыкально-художественной гостиной «Пуш-

кин среди нас» на городском конкурсе «Мы любим Пушкина за то, что Пушкин он...» и были награждены дипломом первой степени. О музыкально-художественной гостиной «У камина» был показан сюжет на телеканале «Стелла».

Таким образом, моя гипотеза, о том, что метод проектов является средством интеграции разных видов искусств, подтвердилась в полной мере. Действительно, синтез музыки, живописи и литературы обогащает музыкальное восприятие, развивает эмоциональную сферу ребенка и намного эффективнее возможностей отдельных искусств в художественно-творческом развитии детей.

Литература:

1. Афонченкова С.П. Использование интеграции на музыкальных занятиях [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/muzykalno-ritmicheskoe-zanyatie/2016/05/18/ispolzovanie-integratsii-na-muzykalnyh>
2. Волосовец Т.В. Сборник федеральных нормативных документов для руководителей дошкольной образовательной организации / авт.-сост. Т.В. Волосовец. — М.: ООО «Русское слово-учебник», 2014. — 456 с.
3. Головина Б.Г. Методика проведения «Музыкальной гостиной» в ДОУ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://detstvogid.ru/metodika-provedeniya-muzyikalnoy-gostinoy-v-dou/.html>
4. Павлова Л.Д. «Обобщение опыта работы музыкального Руководителя» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://kazanobr.ru/node/5171>

Проекты аксиологической направленности как средство формирования исследовательской культуры старшекласников в научном обществе учащихся гуманитарного направления

Фирсова Елена Анатольевна, соискатель

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

В настоящее время современное школьное образование ориентировано на социализацию школьника, на осознание и принятие им системы общечеловеческих ценностей. Особое место занимает исследовательская деятельность ученика в процессе которой формируется исследовательская культура.

Исследовательская культура — это личностное образование, характеризующееся познавательной мотивацией, отношением к исследовательской деятельности как ценности, определяющим ее личностный смысл, выражающееся в гносеологической грамотности и умении проектировать

свою исследовательскую деятельность [7]. Исследовательская культура старшекласников включает, прежде всего, знания о закономерностях и последовательности исследования, приемах исследовательской деятельности; владение исследовательской грамотностью, заключающуюся в осведомленности фактов, источников поиска информации; умении ее систематизации; наличие творческих интересов и исследовательских мотивов в процессе изучения проблемы.

Исследовательская культура учащихся как динамичное качество личности, характеризуется ценностным отношением к исследовательской деятельности, реализует

ся в деятельности каждого школьника, необходимой ему для самоопределения и самореализации в дальнейшем обучении; инициирует способность к творческому саморазвитию, определяет эффективность познавательной деятельности и перенесение знаний и умений исследования в любую область познавательной и практической деятельности.

Формированию исследовательской культуры школьников способствует научное общество учащихся, которое создает условия для присвоения ценностей культуры, формирования умений и опыта исследовательской деятельности, в процессе которой формируется мировоззрение старшеклассников [6]. Научное общество учащихся представляет возможность создания творческой, научной среды, в которой школьник может проявить и реализовать в достаточной мере свои исследовательские возможности. Основными задачами научного общества учащихся являются привлечение обучающихся к научной деятельности, включение старшеклассников в процесс самообразования и саморазвития, совершенствование умений и навыков самостоятельной исследовательской деятельности, повышение уровня знаний и эрудиции в интересующих областях науки; организация исследовательской деятельности учащихся для совершенствования процесса обучения.

Научное общество учащихся гуманитарного направления как подсистема гуманитарного образования позволяет более результативно формировать отношение школьника к миру, способствуя его самоопределению, представляя собой мир человеческих взаимоотношений и мир духовной культуры в целом. Поэтому научное общество учащихся гуманитарного направления рассматриваем как аксиологическую среду гуманитарного образования, в которой происходит становление личности школьника и присвоение общечеловеческих ценностей [5].

Аксиологическая среда гуманитарного образования — это, прежде всего, совокупность информационного мира свидетельств, источников, текстов культуры, являющихся исходным материалом гуманитарного познания, диалога, субъект-субъектных отношений — носителей ценностей [3]. В этой среде школьник учится самостоятельно формулировать вопросы, приобретает необходимые ему знания, умения, навыки мыслительного моделирования опыта, в том числе исследовательского.

Научное общество учащихся гуманитарного направления как аксиологическая среда гуманитарного образования позволяет школьнику раскрыть его собственную сущность, ценность и смысл жизни. Более того, гуманитарное познание «рассматривает человека в контексте его ответственности за свои действия перед другим человеком как самим собой, так и перед своей совестью» [5]. Аксиологическая среда научного общества учащихся гуманитарного направления выступает интегративным средством формирования исследовательской культуры, т. к. в ней создаются условия, способствующие активности личности по присвоению ценности исследовательской деятельности.

Средством включения школьников в процесс формирования исследовательской культуры в научном обществе учащихся гуманитарного направления выступают учебные исследовательские проекты аксиологической направленности, в ходе выполнения которых происходит присвоение школьниками гуманистических ценностей — Отечество, Мир, Традиции, Новации, Человек (Л. П. Разбегаева) [2].

Проект представляет собой форму организации совместной деятельности учителя и обучающихся, совокупность приёмов и действий в их определённой последовательности. Проект направлен на достижение поставленной цели — решение конкретной проблемы, значимой для обучающихся и оформленной в виде конечного результата (доклада, презентации, стендовой презентации и т. д.).

В педагогической науке выделяют информационные, практико-ориентированные, социальные и исследовательские виды проектов [1, с. 15–19; 8; 4, с. 82–83, 88]. Остановимся кратко на характеристике этих видов проектов.

Информационные проекты изначально направлены на сбор и обработку информации о каком-то объекте, явлении, анализе и обобщение фактов; получение конечного результата (статья, реферат, доклад, видеофильм), презентации (публикация, в том числе в сети и пр.).

Практико-ориентированные проекты отличаются обозначенным с самого начала результатом деятельности его участников. Причем, этот результат обязательно ориентирован на решение социальных задач и их социальные интересы. Ценность такого проекта заключается в использовании результата работы на практике.

Социальные проекты представляют собой деятельность, в результате которой происходит конструктивное взаимодействие с окружающим миром и социумом, в котором формируются социальные навыки.

Исследовательские проекты представляют собой работу в определенной предметной области науки, т. е. организацию деятельности учащегося по овладению исследовательскими знаниями и умениями.

На практике мы имеем дело со смешанными типами проектов, в которых имеются признаки исследовательских, практико-ориентированных, информационных проектов.

В научном обществе учащихся гуманитарного направления выполняются исследовательские проекты, которые соответствуют логике гуманитарного исследования, где объектом познания выступает человек и его деятельность.

Такие проекты мы называем исследовательскими проектами аксиологической направленности, что обусловлено спецификой гуманитарного познания, соответствующего логике присвоения ценностей, т. е. ценностно-смысловому освоению бытия.

Данные проекты целесообразно рассматривать в качестве средства формирования исследовательской культуры старшеклассников в научном обществе учащихся гуманитарного направления. Темы исследовательских работ формируются с учетом особенностей гуманитарного познания и предпочтения обучающихся. Одним из наиболее востре-

бованных направлений исследовательской деятельности старшекласников становятся проблемы социально-гуманитарных дисциплин. В рамках данного направления исследуются проблемы толерантности и межнациональных отношений, проблемы законотворчества, защиты малообеспеченных слоев населения страны. Наиболее значимыми темами для школьников являются темы по истории Отечества, событиям Великой Отечественной войны. Кроме того, формирование исследовательской культуры старшекласников осуществляется в ходе выполнения исследовательских проектов аксиологической направленности, основой которой выступает краеведческий материал. Он наиболее близок школьникам, т. к. этот материал зачастую связан с историей их семьи (во многих семьях хранятся семейные архивы). Эти темы способствуют присвоению ценности Отечества, воспитанию патриотизма и формированию отношения к исследовательской деятельности как ценности.

В то же время, в рамках исследовательских проектов аксиологической направленности происходит интеграция проектной и исследовательской деятельности. Проектная деятельность — это сотрудничество педагога и учащегося, направленное на совместную учебно-познавательную, деятельность учащегося. Она направлена на развитие творческих и исследовательских умений школьников, на достижение конечного результата его исследовательской деятельности. Проектная деятельность позволяет формировать активную, самостоятельную и инициативную пози-

цию школьников в исследовательской деятельности, выделять общую схему осуществления проекта: погружение в проект; организацию деятельности (определение этапов проектирования), осуществление процесса исследовательской деятельности и представление результата в виде презентации, стендового доклада, устной защиты и т. д.

Таким образом, в ходе выполнения исследовательских проектов аксиологической направленности, старшекласники включаются в исследовательскую деятельность, логика которой адекватна гуманитарному познанию, направленному на получение знаний о человеке действующем как объекте познания. Специфика гуманитарного исследования определяется особенностями предмета изучения (человека) и задачами субъекта (исследователя). Исследовательские проекты аксиологической направленности наиболее актуальны для реализации в научном обществе учащихся гуманитарного направления. Они способствуют формированию исследовательской культуры старшекласников, которая включает в себя знания о закономерностях и последовательности гуманитарного исследования, приемах исследовательской деятельности. В результате у школьников формируется исследовательская грамотность, исследовательские умения; обеспечивается их культурный, социальный и личностный рост, саморазвитие и самореализация. Старшекласниками приобретается опыт исследовательской деятельности, которая становится для них ценностью и в целом способствует становлению ценностного сознания.

Литература:

1. Дворецкий, С. И. Формирование проектной культуры [Текст] / С. И. Дворецкий, Е. И. Муратова, Н. П. Пучков // Высшее образование в России. — 2003. — № 4.
2. Разбегаева, Л. П. Гуманитарное образование как среда формирования ценностно-коммуникативной культуры личности: монография [Текст] / Л. П. Разбегаева, Т. В. Самоходкина. — Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. — 132 с.
3. Разбегаева, Л. П. Аксиологическая среда и гуманитарное образование [Текст] / Л. П. Разбегаева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. № 1 / 2005. — С. 3–7.
4. Савенков, А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании [Текст] / А. И. Савенков // Школьные технологии. — 2004, № 4.
5. Фирсова, Е. А. НОУ гуманитарного профиля и исследовательская культура старшекласников [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы V междунар. науч. конф. (г. Уфа, май 2014 г.). — Уфа: Лето, 2014. — С. 10–13.
6. Фирсова, Е. А. Аксиологическая образовательная среда и исследовательская культура старшекласников [Текст] / Е. А. Фирсова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Пермь, июль 2013 г.). — Пермь: Меркурий, 2013. — С. 17–21.
7. Фирсова, Е. А. Модель процесса формирования исследовательской культуры старшекласников в условиях НОУ гуманитарного направления [Текст] / Е. А. Фирсова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. № 6 (101) / 2015. — С. 31–34.
8. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб пособие для студ. пед. ин-тов [Текст] / Г. И. Щукина. — М.: Просвещение, 1979. — 160 с.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Этапы развития европейского университета: трансформация высшего образования

Неборский Егор Валентинович, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по международной деятельности и связям с общественностью
Удмуртский государственный университет

Современные реформы в системе Высшего образования России и ряда европейских и азиатских стран, продиктованы логикой трансформационных процессов. Система Высшего образования, являясь социальным институтом, созданным обществом с целью удовлетворения различных потребностей, не может не претерпевать изменений, когда меняются сами условия его существования — социальные, экономические, политические, культурные и т. д. Для того чтобы выбирать наиболее приемлемые инструменты регулирования, принимать более удачные стратегические решения в контексте управленческих процессов и даже для элементарного понимания логики потребителя образовательных услуг (а сегодня это не только студенты), необходимо учитывать особенности эволюции системы Высшего образования. Необходимо также учитывать и методологические основы стратегий модернизации образования [1].

Одной из наиболее интересных теорий развития европейского университета представляется концепция Джо Ртцена, структурированная им в книге «Шанс для Европейских университетов» [4]. Здесь речь идет о так называемом региональном подходе компаративистских исследований. Современные университеты можно условно разделить на четыре блока:

- Североамериканский блок (США, Канада);
- Европейский блок;
- Блок «Азиатские тигры»;
- Блок БРИКС.

Университеты Великобритании, хотя и являются прямыми родоначальниками англо-саксонской модели Высшего образования, исторически развивались иначе, именно поэтому их с огромной долей условности можно отнести к североамериканскому блоку; аналогичная ситуация с университетами Австралии и Новой Зеландии. Что касается европейского блока, то здесь, прежде всего, речь идет об университетах Центральной, Западной Европы и частично Северной Европы; университеты Южной и Восточной Европы переживали собственные исторические события, хотя впоследствии вошли в русло общеевропейского контекста, примером чего может служить Болонский про-

цесс. Блок «Азиатских тигров» с разной долей допущения включает в себя Японию, Южную Корею, Гонконг, Сингапур. И, наконец, страны БРИКС: Бразилия, Россия, Индия, Китай, Южная Африка.

Свою теорию Джо Ритцен строит на особенностях административной организации университетов, определяющих, в конечном счете, и систему Высшего образования. Поставив в центре внимания нидерландские университеты, чья анатомия и судьба во многом схожи с университетами Центральной и Западной Европы, он выделяет четыре этапа развития европейского университета:

- традиционный или олигархический университет;
- «демократизированный» университет;
- бюрократический университет;
- профессиональный университет.

При этом автор заостряет внимание на том, что существует и пятый этап, — инновационный университет, — но на сегодняшний день практически ни одна страна Европейского Союза не соответствует критериям этого этапа по причине несовершенства законодательства и государственного финансирования университетов [4, с. 207].

Этап традиционного или олигархического университета длился в период с 1945 года (по окончании Второй мировой войны) до самого конца 1960-х гг. (1968 год стал переломным, когда во Франции, Нидерландах, Германии и т. д. случились студенческие волнения, сохранив отпечаток следов исторической памяти [5]). Университеты Европы обладали континентальным профилем (в противовес аналитическому профилю англо-саксонских университетов), проводили научные исследования только с целью получения грантов, приумножая теоретические знания или, как говорят в научной среде, получали «знание ради знания». Университеты жили в башне из слоновой кости и не были восприимчивы к окружающему миру. Главный Гумбольдтовский принцип, — единство обучения и исследования, — работал в полную силу, поскольку университет был ориентирован исключительно на студентов, осуществляющих научные изыскания (обучение через исследование). Стоимость обучения и жесткая система распреде-

ления в школах фактически закрывала доступ выходцам из низших слоев населения. Высшее образование выглядело как продукт элитарного потребления и содержательно наполнялось классическими текстами, формируя ядро академического знания.

Этап «демократизированного университета» охватывал период 1970-х гг. Он характеризуется резким увеличением доли студентов и переходом от замкнутой системы, от элитарного высшего образования к массовизации последнего. Это было свойственно для всех без исключения университетов Европы — абитуриенты «росли» в геометрической прогрессии. В одной только Германии доля абитуриентов в период с 1960-х по 1980-е выросла с 6% до 50% [2, с. 198]. В университеты попадали выходцы из низших слоев населения. В этот же период происходит реконструирование администрации университетов Европы: из управления выводятся сенаты, кураториумы, колледжи ректоров и ассесоров, фактически подчинявшихся государству, взамен вводятся избираемые советы из числа профессорско-преподавательского состава, администрации и студенчества. Решения отныне принимаются коллегиально, а не по вертикали сверху-вниз. Были введены новые должности: студенческие консультанты, координаторы учебного процесса и т. д. Новая волна студентов избирала социально значимые научные исследования, не обращая внимания на формальных научных авторитетов. В области образования более востребованными стали социальные науки: социология, экономика, юриспруденция, политология. В области научных исследований: естественные науки, медицина. Более всего пострадали философия, история, филология, культурология.

Этап бюрократического университета длился в период 1980-х гг. Данный этап характеризуется попыткой государства поставить под контроль расходы на Высшее образование в связи с нефтяным кризисом 1970-х годов. Рост числа студентов и резкое сокращение поступлений в бюджет потребовали переосмысления в организации и управлении университетами, введения внешнего и внутреннего контроля. В этот период в некоторых странах, — Германии, в некоторых странах, — Германии, Нидерландах, Швейцарии и т. д. — происходит перенос исследовательской деятельности за стены университета в исследовательские институты, не набирающие студентов на учебу и не выдающие дипломов. В Европе повсеместно сокращается финансирование Высшего образования.

Этап профессионального университета, начавшийся в 1990-е года, продолжается и по сегодняшний день. В этот период происходит увеличение числа профессиональных курсов (по всей видимости, это было спровоцировано конкуренцией и все более узкой специализацией из-за усложняющихся отношений на рынке труда). Евро-

пейские университеты проходят быструю интернационализацию через совместные соглашения (с целью создания единого европейского образовательного пространства — European Higher Education Area), а позже и болонскую декларацию. Глобализирующийся рынок труда и сравнительно небольшие расстояния в Европе, приводили к бесчисленным судебным тяжбам, как в деле «Рейтерс против Бельгии», когда голландцу, имевшему диплом маастрихтского университета запретили заниматься адвокатской практикой в Бельгии [7, с. 3]. Университеты получили автономию в вопросах управления собственной инфраструктурой. Изменилась структура управления: вернулась подотчетность и теперь в треугольнике «декан — профессура — администрация» (вне зависимости от формальных полномочий) фактически не может быть принято серьезное решение без согласованности действий.

Доклад Диринга, опубликованный для правительства Великобритании в 1997 году, определил ключевые элементы системы Высшего образования Европы в начале 2000-х:

- обучение в течение жизни;
- вклад в общество знания;
- региональное экономическое развитие;
- чистые научные исследования и авторитет, основанный на профессиональных знаниях, технологических инновациях, социальной унификации и общественном контроле [6].

Сегодня еще рано говорить о переходе европейских университетов к инновационному этапу развития. Проблема здесь заключается в том, что инновациями высших учебных заведений не должно заниматься государство (оно бюрократично), либо научное сообщество (оно консервативно). Оптимальным вариантом запроса и продвижения инноваций должен заниматься рынок, при условии, что он регулируется [4, с. 219–220]. Только тогда университеты Европы смогут конкурировать с североамериканскими университетами, где этот механизм уже относительно отработан и апробирован через тесную интеграцию образования, науки и бизнеса [3]. Очевидно, что в Европу постепенно проникает англо-саксонская модель (ориентация на продукт, а не на знание). Впрочем, что касается таких стран, как Германия, Нидерланды, Бельгия, Швейцария то здесь наблюдается наиболее быстрый переход от государственного курирования к рынку, что подтверждается уменьшением степени влияния государства на университеты и их деятельность. Но при этом сохраняется влияние общества на процессы в стенах университетов.

Говоря о трансформации Высшего образования, необходимо учитывать исторический контекст развития университетов, как центров научно-образовательной деятельности. Изменения в них, влекли за собой перестройку всего образовательного процесса, поскольку напрямую были связаны с социальным заказом, следовательно, с целью образовательной подготовки и, как следствие, выбором методологии и содержательного наполнения обучения.

Литература:

1. Богуславский М. В. Методологические основы исследования стратегий модернизации российского образования / М. В. Богуславский // Журнал министерства народного просвещения. — 2015. — № 6. — С. 146–151.
2. Неборский Е. В. Высшее образование в немецкой традиции: опыт и современность / Е. В. Неборский // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 3. — С. 194–204.
3. Неборский Е. В. Интеграция образования, науки и производства в зарубежных университетах: история, формы, перспективы / Е. В. Неборский // Педагогика. — 2012. — № 7. — С. 119–126.
4. Ритцен Д. Шанс для Европейских университетов. Или как Европе избежать кризиса, надвигающегося на ее университеты / Д. Ритцен. — М.: Логос, 2011. — 296 с.
5. Сюткина И. С. 1968-й год как «место памяти» в европейской образовательной политике / И. С. Сюткина // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2014. — № 10–1. — С. 166–169.
6. Dearing R. Higher Education in the Learning Society. Reports of the National Committee of Inquiry into Higher Education / R. Dearing. — London: The National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997. — 466 pp.
7. Schneider H. The Recognition of Diplomas and the Free Movement of Professionals in the European Union: Fifty Years of Experiences / H. Schneider, S. Claessens. — Maastricht: Maastricht University, 2007. — 54 pp.

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Формирование УУД на уроках информатики через методы проблемного обучения

Асецкая Наталья Борисовна, преподаватель ОД «Математика, информатика и ИКТ»
Севастопольское президентское кадетское училище

Информатика как предмет имеет ряд отличительных особенностей от других учебных дисциплин:

- Индивидуальное рабочее место.
- Доступ к общим ресурсам.
- Наличие специальных технических средств.
- Возможность реализовывать интеграцию с другими предметами.
- Наличие условий для формирования самостоятельной деятельности обучающихся.

Эти особенности позволяют учителю успешно использовать методы проблемного обучения на уроках «Информатики и ИКТ» в процессе формирования **познавательных, личностных, коммуникативных, регулятивных** универсальных учебных действий.

В 1998 г. Селевко Г. К. дал определение понятия проблемного обучения: «Проблемное обучение — это организация учебных занятий, которая предполагает создание проблемных ситуаций учителем и активную самостоятельную деятельность обучающихся по их решению, в результате чего ученики овладевают профессиональными знаниями, навыками и развивают мыслительные способности» [5, с. 140]. Проблемные ситуации активизируют мышление (которое является творческой, а не репродуктивной деятельностью учащихся), формируют умение увидеть проблему и предложить разные способы решения этой проблемы, вызывают поисковую деятельность, и в итоге приводят к активному усвоению новых знаний. Создавая проблемные ситуации, преподаватель добивается того, что само незнание приобретает активную форму, стимулирует познавательную учебную деятельность обучающихся, так как процесс разрешения противоречия есть процесс выработки нового знания. Проблемная ситуация и процесс разрешения противоречия побуждает задавать вопросы и, тем самым, развивает мыслительные способности. Продемонстрируем, как это применимо на уроках информатики.

Можно создать проблемную ситуацию при формулировании темы урока: подвести ребят к тому, чтоб они сформулировали тему урока.

Например, преподаватель предлагает учащимся посмотреть на экран и подумать, о чем пойдет речь сегодня на уроке. Изображены ситуации:

- *Ученик отвечает перед классом.*
- *Регулировщик управляет дорожным движением.*

— *Моряк-сигналищик передает сигналы с помощью цветных флажков.*

— *Друзья разговаривают по телефону.*

Преподаватель: «Что объединяет эти ситуации?» Обучающиеся: «На картинках происходит передача информации». Это и есть тема нашего сегодняшнего урока: «Передача информации».

Другой пример, вместо готовой темы «Высказывание. Логические операции» на экран выводятся высказывания знаменитых людей:

«Тяжело в учении — легко в бою» А. Суворов,

«Не отчаивайтесь! Сии грозные бури обратятся к славе России» Ф. Ушаков, и т. д.

И предлагается учащимся сказать, что это такое, и о чем будет идти речь на данном уроке. Ответ: «Высказывания». С помощью наводящих вопросов, опираясь на знание о «высказываниях» из курса русского языка, учащиеся подводятся к тому, чтоб они сами дали определение «высказывания» с точки зрения алгебры логики.

Проблемную ситуацию, которая способствует мышлению, воображению можно задать в ходе урока. Главная цель этих проблемных ситуаций в том, что они ставят ребят в состояние противоречия между знанием и незнанием, выходом из этого противоречия может быть только поиск решения. **Например**, при закреплении темы «Компьютерная графика» создается проблемная ситуация: за ограниченное время создать рисунок «Сражение» с большим количеством танков, самолетов, флагов, кораблей и т. д. Чтобы успеть решить эту проблему учащиеся приходят к выводу, что нужно копировать объекты.

Другой пример, создать проблемную ситуацию можно при изучении темы «Текстовый редактор». В представленном файле предлагается исправить текст (заменить одно слово на другое во всем документе) за ограниченный (!) промежуток времени:

У про100го 100рожа
Непро100рный дом:
Часто в нем 100ножка
Бродит под 100лом.
Дорожит 100ножка
Чи100тою ног
И 100личной ваксой
Чистит 100 сапог.

После небольшого рассуждения обучающиеся делают вывод, чтобы быстро выполнить задание, необходимо использовать команду *Правка/ Заменить*, где во всем документе сразу одно слово заменяется на другое.

Следующий **пример**, начале изучения темы «Электронные таблицы» дается проблемное задание: из предложенного текста с большим списком фамилий, предметов и оценок, который представлен в текстовом виде: «У Иванова по литературе оценка за год 4, у Петрова по математике за год 5, и т. д». Найти нужную информацию и ответить на вопросы:

1. *Об оценках скольких учеников говорится в этом тексте?*

2. *По каким предметам приведены годовые оценки учеников?*

3. *Сколько учеников имеют только отличные оценки?*

4. *Кто из учеников имеет 4 и 5 по математике?*

Учащиеся приходят к выводу, чтобы справиться с этой проблемой, данную текстовую информацию нужно занести в таблицу.

Другой **пример**, проблемная ситуация может быть создана противоречием, содержащимся в учебном материале, или изложение противоречивых взглядов на один и тот же вопрос. В программировании, учащиеся знакомятся с операцией присваивания, предлагается определить значение переменной X, выведенное на экран после выполнения фрагмента программы:

X =: 30;

X =: X + 20;

X =: X / 2;

PRINT X;

Через призму математики равенства неверны, и обучающиеся, применяя знания, полученные на уроке информатики, стараются объяснить это противоречие. Ученики должны еще раз анализировать понятие «присваивание» и выявлять его отличие от понятия «равенство», с помощью ранее приобретенных знаний выделить и сформулировать решение проблемы самостоятельно.

Литература:

1. Кудрявцев, В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В. Т. Кудрявцева // Педагогика и психология. — 1991. — № 4 — С. 201
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с.
3. Лапчик, М. П. Методика преподавания информатики / М. П. Лапчик, И. Г. Семакин, Е. К. Хеннер. — М.: Академия, 2003. — С. 313.
4. Лапчик, М. П. Методика преподавания информатики / М. П. Лапчик, И. Г. Семакин, Е. К. Хеннер. 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр Академия, 2005. — 624 с.
5. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г. К. Селевко. — М.: Народное образования, 1998. — 343 с.
6. Оконь, В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. — М.: Просвещение, 1968. — 208 с.
7. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. — М.: Педагогика, 1975. — 367 с.

Применение проблемных методов обучения на уроках информатики можно использовать практически на каждом уроке.

Преподаватель, сознательно моделируя проблемные ситуации на уроке, создает условия для деятельностного подхода учащихся и развития ключевых компетенций. Проблемные методы обучения на уроках информатики позволяют учителю создавать условия для развития:

- **Познавательных** универсальных учебных действий (происходит осуществление анализа объектов, понимание информации, поиск, получение, использование, нахождение и извлечение нужной информации, соотношение её с имеющимися знаниями, опытом).
- **Личностных** универсальных учебных действий (обучающийся получает возможность для формирования умения находить ответ на проблемный вопрос, формируется учебно-познавательный интерес к новому учебному материалу).
- **Коммуникативных** универсальных учебных действий (происходит освоение форм устной речи — монолог, диалог, умение задать вопрос, привести довод при устном ответе или дискуссии).
- **Регулятивных** универсальных учебных действий (учащиеся выделяют и осознают того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, регулируют свою деятельность, умение планировать и действовать по плану; контролируют процесс и результаты деятельности, умение корректировать и адекватно оценивать свои достижения).

Применение методов проблемного обучения раскрывает потенциал информатики как предмета и формирует у обучающихся комплекс универсальных учебных действий: способность к самостоятельному конструированию своих знаний, умение критически мыслить, самостоятельную познавательную активность в освоении нового материала, поисковую деятельность, умение осуществлять самоконтроль и самооценку и т. д.

Зарубежная школа будущего: приоритеты воспитания и образования

Ахьядов Эльман Саид-Мохмадович, старший преподаватель
Чеченский государственный университет

Что же мы можем ожидать от школы будущего, какие модели будут преобладать в школе XXI века?

Эти вопросы очень актуальны в наше время, в эпоху стремительных перемен, рождения принципиально новых явлений и противоречивых тенденций, не имеющих аналогов в прошлой истории человечества.

В прогностических сценариях будущих школ мы находим влияние всех представленных выше направлений педагогики: и традиционного, и гуманистического, и социологизаторского.

Широко известны 5 сценариев будущих школ Ф. Ванискотта и близкие к ним 5 моделей школ знаменитых в Европе экспертов образования Эрнеста Маркса и Леона Де Калувэ.

Рассмотрим сценарий Ванискотта:

Сценарий 1.

Школа, которая учит. Задача этого типа школ состоит в обучении. Это школа, цель которой — вести как можно большее число учащихся к прочному овладению базовыми знаниями. Для достижения этой цели в школе будут использоваться как оправдавшие себя традиционные методы обучения, так и новейшие педагогические технологии, доказавшие на практике свою эффективность, что можно назвать преодолением крайностей традиционализма и модернизма. Эта школа, которую можно назвать «школой-лабораторией», станет уделять основное внимание именно обучению. Что касается проблем социализации детей и развития их эмоциональной сферы, то эти функции останутся за семьей, церковью, учреждениями культуры и здравоохранения, с которыми школа будет развивать тесные партнерские отношения.

Сценарий 2.

Селекционная школа. Это школы подготовки элиты. Во всем мире есть потребность формирования хорошо подготовленных специалистов, которые будут находиться на высших уровнях управления в экономике, культуре, политике. Поэтому должны быть школы для самых умных и способных учащихся — школы элиты. Главное внимание в таких школах уделяется отбору и обучению тех учащихся, которые способны усвоить наиболее сложный учебный материал. По мнению Б. Ф. Вульфсона, это наиболее конкурентоспособная часть учащихся. Конечно, этот сценарий противоречит тому, который долгие годы господствовал в нашей школе. Он направлен против уравнилельных тенденций в организации и деятельности школы, связан с ценностями индивидуального развития и продвижения и может быть реализован только при определенных социально-политических условиях свободной конкуренции.

Сценарий 3.

Школа в социокультурной системе. Эта школа будет стремиться установить оптимальное диалектическое соотношение между обучением и воспитанием в наиболее широком смысле этого слова. Она должна обеспечить одновременно и индивидуальное развитие ребенка и воспитание качеств, необходимых для сознательных и ответственных граждан будущего общества. Эта модель очень трудна для реализации, поскольку требует установления принципиально иных отношений школы с другими социальными институтами и изменения статуса школы в обществе, хотя Ванискотт считает ее самой привлекательной моделью.

Сценарий 4.

Технологическая школа. Эта школа использует все новейшие технологии обучения, поэтому весь учебный процесс коренным образом изменится. Он будет протекать и в школе, и дома у телеэкрана, и в учебных центрах. Роль учителя при этом сильно изменится, а само понятие «школа» станет условным. Понятно, что реализация этого сценария имеет много трудностей и прежде всего финансовых, хотя, по мнению Ванискотта, новое поколение учителей, которое станет работать в XXI веке, будет уметь использовать передовые технологии с детства.

Сценарий 5.

Дифференцированная школа. Эта школа позволяет обучать одновременно в одной группе учащихся с разными способностями, как это делается сейчас в массовой школе. Новым будет создание гибкой системы обучения на всех его этапах. Здесь необходимы новые возможности для различных направлений учебы, систематического наблюдения за учащимися и каждым отдельным учеником, сочетание различных методов, в том числе и жестких принудительных. Обязательное приобретение знаний сочетается с использованием методов и процедур, наиболее соответствующих индивидуальным склонностям учащихся; будут созданы реальные возможности для переориентации учащихся в соответствии с их изменившимися интересами и способностями.

Маркс и Де Калувэ, обобщив опыт работы школ Франции, Голландии и России, выделили 3 педагогические парадигмы, которые обрисовывают лицо школы:

1. Школа учебы. Она ставит цель дать сумму знаний учащихся. В основе ее — умственное образование учащихся. Основное содержание работы этой модели воплощает политику государства.

2. Школа труда. Ее — цель дать профессиональную подготовку. Эта школа может работать и в рамках школы-

учебы, но ее основная цель и основное содержание, имеющие место с самого начала, — подготовка к труду. Характерна для данных школ прагматическая направленность, как, например, в России, где с 1918 года существовала единая трудовая школа.

3. Школа свободного ребенка. Ее цель — дать возможность ребенку самоопределяться и саморазвиваться. Учитель должен работать на поле ребенка, должен знать, что понадобится ему. Пример: Вальдорфская школа, Мон-

тессори, Френе. В принципе идет от Руссо, затем, в конце XIX века, — Мария Монтессори, Штайнер.

Сейчас появляются новые виды школ. Учителям важно определиться по отношению к собственной школе. Исходя из этих педагогических парадигм, Маркс и Де Калувэ сгруппировали все школы в 5 основных организационных и образовательных моделей. Чтобы проанализировать, что мы делаем, движение это вперед или регресс, они считают важным познакомиться руководителей школ с парадигмами и моделями школ.

Литература:

1. Альтернативные модели воспитания в сравнительной педагогике / под. ред. М. Н. Певзнера и С. А. Расчетиной. Новгород, 1994. Часть 1.1. — С. 11–12.
2. Бим-Бад Б. М. Что такое педагогика // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии. — Вып. 17. — М., 2002.
3. Брызгалова С. И. Введение в научно-педагогическое исследование: учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. — Калининград: Изд-во КГУ, 2003.
4. Вульфсон Б. Л. Западноевропейское образовательное пространство XXI века: прогностические модели // Педагогика, 1994. — № 2.

Критериальное оценивание — лучшая модель оценивания знаний ученика

Сулейменова Мейрамгуль Мейрашовна, учитель казахского языка и литературы

Назарбаев Интеллектуальная школа химико-биологического направления г. Караганды (Казахстан)

Глава государства отметил, что «нам необходимо достичь высокого уровня предоставления образования в стандартах мирового масштаба», поэтому в образовательную систему нашей страны, согласно мировым стандартам, введена модель критериального оценивания.

Особенности Интегрированной модели критериального оценивания (далее ИМКО) заключаются в том, что она дает возможность формирования и развития основных качеств личности 21 века, такие как исследование (анализ и синтез), навыки решения проблем, критическое мышление, самостоятельное обучение, сотрудничество, обработка информации, креативность и проектирование, практические и экспериментальные навыки.

Эти качества развиваются при освоении целей ИМКО, которые составлены на основе учебных программ и учебных планов и направлены на получение знаний и освоение навыков. По казахскому языку освоение навыков оценивается по следующим критериям: аудирование, чтение, письмо, говорение.

Вводить какие-либо новшества не всегда было легким путем. В Назарбаев Интеллектуальной школе г. Караганда (далее НИШ ХБН г. Караганды) оценочная модель внедряется с сентября 2013 года как новый вид модели оценивания. В первое время были трудности и много неясных моментов для учителей и учеников в применении данной модели.

При ее внедрении в практику при обучении казахскому языку мы столкнулись со следующими трудностями:

- при освоении языка отсутствие базовых знаний;
- необходимость дополнительного времени для освоения учениками системы ИМКО;
- сложности в составлении дескрипторов для оценки знаний;
- отсутствие опыта работы по ИМКО;
- определение временных промежутков для выполнения формативных работ;
- подготовка устных заданий в рамках формативных работ для оценивания навыков говорения;
- нехватка времени при достижении обучающих целей по критериям говорение и письмо.

Несмотря на все это, благодаря обучению и семинарам, внутришкольным совещаниям для координаторов ИМКО и обмену опытом по мастер-классу, организованными Департаментом по качеству образования, Центром педагогических измерений, иностранного коллеги М. Шайном, мы преодолели все трудности. При работе с данной системой начали замечать множество положительных сторон модели критериального оценивания.

Основной задачей ИМКО является самостоятельное определение учеником уровня своих знаний, так как ученик для достижения цели ставит определенные задачи и самостоятельно работает над ними. Более того ученики зная де-

скрипторы, понимают, что им нужно и стараются выполнять задания в соответствии с требованиями. Работая с данной системой, ученик оценивает себя и свои знания непредвзято.

Для учителя стало возможным оценивать знания учеников не в сравнении или по общей картине, а применяя определенные критерии.

Уровень освоения учебного материала и навыков по образовательной программе определяется дескрипторами, составленными для формативных работ.

Качественно составленные дескрипторы для заданий по достижению учебных целей определяют профессионализм учителя-предметника. Таким образом, стало очевидным, что при составлении заданий, в первую очередь, учитель должен глубоко вникнуть в цель обучения, для того чтобы рассмотреть возможные пути достиже-

ния цели. Я стала учитывать необходимость составления дескрипторов понятных для учеников и направленных на результат.

В 8L2-классах по разделу «Искусство и литература» хочу предоставить вашему вниманию задания и дескрипторы, составленные по цели обучения:

«Т 3. Понимание и прогнозирование деталей текста».

Задание:

1. Прослушайте внимательно песню «Ақ көгершін»;
2. Найдите в песне сравнения, относящиеся к голуби;
3. Голубь является символом чего? Мысль выразите в 3 предложениях.

На основе данных заданий составлены следующие критерии успеха:

Таблица 1. Лист оценивания ученика

Цели обучения	Крит.	Критерий успеха	Д	С	Вывод	
					д	с
ЦО1	Т 3	Понимает детали песни				
		Находит сравнительные слова, относящиеся к голуби				
		Выражает свое мнение относительно символизма в трех предложениях				

По цели «А4 уметь уверенно и свободно отвечать на вопросы» было составлено задание-игра «Ярмарка блюд». В ходе игры ученики поделились на 2 группы: на продавцов и покупателей.

Задание:

Продавцы готовят свои товары. Ученики-покупатели идут на ярмарку и ищут нужные товары. Продавцы уверенно рекламируют полезность для человеческого организма своих продуктов. Покупатели по своему желанию задают

вопросы продавцам и чтобы быть уверенными в выборе товара стараются побольше узнать о нем.

Покупатели делятся мыслями, почему они выбрали этот товар.

В результате выполнения задания цель урока была полностью достигнута. Так как учащиеся, используя доказательства, сумели вступить во взаимодействие покупатель-продавец без подготовки и выразить свое мнение. Ученики по собственному желанию составили следующие критерии успеха отдельно для продавца и покупателя:

Таблица 2. Лист оценивания ученика

ЦО	Крит.	Критерий успеха	Д	С	Вывод	
					д	с
ЦО 1	А4	Продавец				
		Может собрать важную информацию про свой товар.				
		Может уверенно рекламировать свой продукт				
		Отвечает без затруднения на вопросы ученика-покупателя				
		По грамматическим нормам допускает 2–3 незначительные ошибки				
		Покупатель				
		Слушает внимательно информацию, предоставленную продавцом				
		Может задать продавцу не менее 2 вопросов о товаре				
		При объяснении причины выбора товара говорит уверенно				
		Умело применяет информацию, данную продавцом				
		По грамматическим нормам допускает 2–3 незначительные ошибки				

По критериям, составленным учениками, они оценивают друг друга: продавцы-покупателей, покупатели-продавцов.

Однако, у плодотворной работы есть свои трудности. В моей практике у учеников, для которых казахский язык считается вторым языком, навыки письма и говорения ниже по сравнению с навыками аудирования и чтения.

При формативном оценивании по этим двум навыкам для достижения цели обучения ученикам дается несколько возможностей. При проверке данных работ, если несколько учеников допустили одну и ту же ошибку по одному дескриптору, в первую очередь я ищу недостатки в своем планировании, используя такие вопросы «Что не учла в составлении дескриптора? «Что не понятно ученику?». «В чем трудность?». Это выясняю при работе с детьми, которые получили оценку «Стремится». Беру на заметку, что надо учесть в следующих заданиях и дескрипторах. Для дальнейшего достижения цели обучения использую другие методы и виды заданий.

Для достижения цели обучения «Ж2» в разделе «Вода, ее изображение в музыке, литературе и визуальном искусстве» на предыдущих уроках объяснила художественно-выразительные средства по данной теме, значения пословиц и поговорок о воде. На следующем уроке учащиеся, используя выразительные средства, выполнили письменную работу, то есть написали монолог Воды.

Чтобы качественно выполнить задание, был разработан алгоритм выполнения задания:

1. Опишите цвет, вкус, особенности Воды, используя выразительные средства.
2. Докажите важность Воды в жизни человека, уместно используя пословицы и поговорки.
3. Свяжите с жизнью поговорку «И у воды есть спрос».
4. Выразите предложение, пожелания для потребителей воды.

Считаю, что данный вид работы способствует развитию навыков письма и говорения учащихся, так как предложенный алгоритм позволяет систематизировать и выразить свою мысль.

Так как ИМКО внедрили в систему школы в этом учебном году, мнения и взгляды учащихся на модель оценивания были разные. В анкетировании, однако, все 110 учащихся дали высокую оценку ИМКО, в особенности способствует развитию навыков письма и говорения.

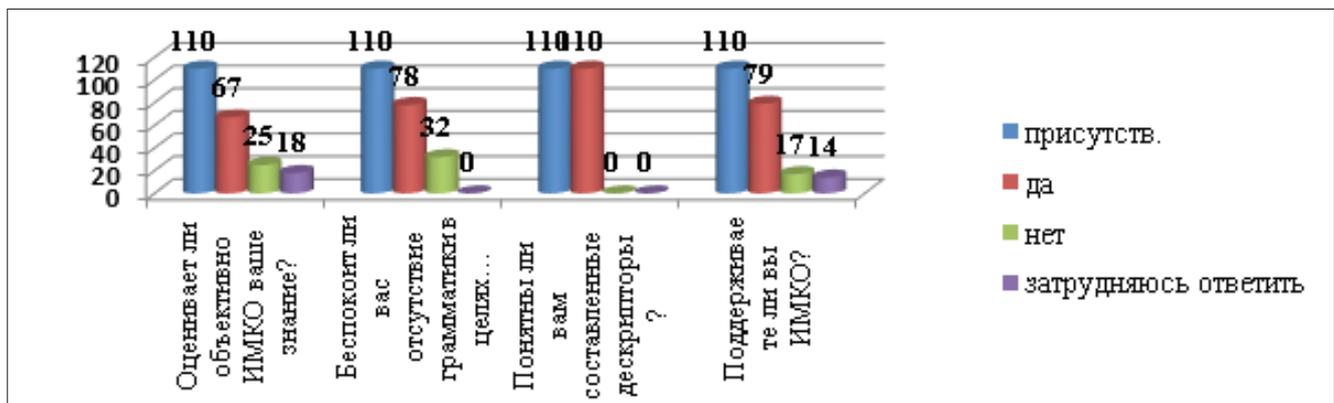


Рис. 1.

В инструктивно-методическом письме об организации учебного процесса в НИШ отображается цель обучения казахскому языку в Назарбаев Интеллектуальных школах — через обучение свободному общению, грамотно-му письму развивать языковые способности личности, по-

нимание общественного значения языка, соблюдение его норм, уважение государственности. Данная цель показывает, что овладение языковыми навыками способствует формированию личности, а реализацию цели мы напрямую связываем с ИМКО.

Литература:

1. Руководство по формативному и внутреннему суммативному оцениванию. — Астана, 2015.

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Творческая деятельность как основа формирования способностей у детей дошкольного возраста

Аникина Алевтина Павловна, аспирант
Московский педагогический государственный университет

В своей статье автор даёт конкретные рекомендации и выявляет условия для педагогов, которые способствовали бы развитию способностей, эмоциональной сферы дошкольников, формированию умения правильно выбирать и использовать изобразительные материалы в рисовании, что обеспечивало бы целостный подход к данной проблеме.

Статья демонстрирует серьезный подход автора к проблеме, т. к. данное исследование помогает педагогу понять, что ребёнок в процессе творческой деятельности развивает не только мышление, воображение, творческие способности, но и распознаёт эмоции другого человека, а это формирование «эмоционального интеллекта». Понимание своего эмоционального состояния и эмоций другого человека способствует гармоничному построению эмоциональных связей с окружающими, улучшает качество общения.

Ключевые слова: эмоции, творчество, эстетическое мышление, эмоциональная сфера, эмоциональные переживания, развитие личности, образование, воспитание эмоционально-выразительного образа, эмоции, чувства, занятия, старший дошкольный возраст

Creative activities, as a basis of ability in preschool children

Anikina Alevtina Pavlovna, postgraduate student
Moscow state university

Emotions, creativity, aesthetic thinking, emotional sphere, emotional distress, personal development, education, education of emotionally expressive image, emotions, feelings, classes, senior preschool age.

In his article author gives concrete recommendations and identify conditions for teachers who have contributed to the development of abilities, emotional sphere of preschool children, the formation of the ability to choose and use the art materials in painting that would provide a holistic approach to this issue.

Article author demonstrates a serious approach to the problem, because this study helps the teacher understand what the child is in the process of developing creative activities not only thinking, imagination, creativity, but also recognizes the emotions of another person, and that the formation of “emotional intelligence”. Understanding your emotional state, and the other person’s emotions contributes to the harmonious building emotional bonds with others, improve the quality of communication.

Keywords: emotions, creativity, aesthetic thinking, emotional sphere, emotional distress, personal development, education, education of emotionally expressive image, emotions, feelings, classes, senior preschool age.

Проблема формирования способностей у детей дошкольного возраста актуальна для педагогов и психологов не только непосредственно работающих с детьми, но и занимающихся теоретическим изучением особенностей развития детей дошкольного возраста и путей их коррекции. Творчество и ребёнок — две неотъемлемых составляющих процесса развития. Любой ребёнок с удовольствием занимается рисованием, лепит, делает поделки и творчество — это то, что приносит радость ребёнку. Но это

не только радость, положительные эмоции, эмоциональные переживания по поводу процесса деятельности его результата [Кэрролл, 1980, с. 21, с. 201–206]. Творчество способствует развитию всех психических процессов, а именно, мышления, внимания, памяти, воображения, восприятия. Творчество развивает эмоциональную сферу ребёнка, укрепляет и развивает мелкую моторику руки, способствует воспитанию таких качеств, как усидчивость, умение доводить начатое дело до конца, целеустремлённость. По-

этому так важно уделять больше внимания творческим занятиям с детьми, поощрять их, развивать фантазию и воображение дошкольников.

Изучением индивидуальных различий, особенностей формирования способностей детей занимались такие психологи, как Б. Г. Ананьев, Э. А. Голубева, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов. О связи творческой деятельности детей и их потребностей говорили В. С. Кузин, С. Л. Рубинштейн.

Творческая деятельность — это такая форма деятельности человека, при которой создаётся что-то новое, ранее не существовавшее. Проблемная ситуация является стимулом к творческой деятельности. Здесь раскрывается и гибкость мышления человека, и цельность восприятия, и умение самостоятельно поставить задачу, найти пути её решения нетрадиционным способом. Творческая деятельность тесно связана с развитием художественных способностей. Это способности к художественному творчеству в какой-либо сфере искусства. При оценке способностей к художественному творчеству мы обращаем внимание как на мировоззренческий план (как воплощается идея в работе), так и на технический аспект (как ребёнок выбирает адекватные средства выразительности). Художественные способности тесно связаны с творческой деятельностью. Умение ребёнка воплотить свой замысел в произведении зависит от степени развития у него художественных способностей. Итак, что же важно для развития данных способностей у дошкольника? Очень важным является создание среды, которая бы стимулировала разнообразную творческую активность. Также у ребёнка должна быть свобода в выборе деятельности. Если дошкольник может выбрать, чем им заниматься, то это позволит избежать усталости, переутомления, позволит долго сохранять интерес к творчеству [Блащук, Диссертация, 1985]. Роль взрослого в творческом процессе — помощь, подсказка, которая не вредит процессу творчества. В процессе развития творческих способностей ребёнка важна доброжелательная, комфортная обстановка, умение понять и принять даже самые необычные идеи ребёнка и помочь ему воплотить их в своих работах.

По мнению Рубинштейна, И. Я. Лернера, В. С. Кузина, если деятельность детей соотносится с их потребностями, происходит переживание ребёнком разной гаммы эмоций. Творческая практика удовлетворяет нужды малыша продуктивно заниматься и отражать приобретенные впечатления, познавать мир и овладевать новыми навыками и умениями. Результатом творческого процесса является не только продукт деятельности, но и эмоции, которые он вызывает у автора и зрителей. Во время, когда ребёнок «творит», он испытывает разный спектр эмоций. В выражении всего спектра эмоциональной поляльности важную роль играют различные символы, широко используемые детьми всех возрастных групп (например: в картине «Портрет мамы», её плохое эмоциональное состояние, переживание, настроение было отражено не только в слезинках

на лице, но и изображения на заднем фоне. Ребёнок сказал, что у мамы океан слёз.) Иногда явления окружающего мира, будь то ситуация, образ, связанное с ними переживание, находят отражение в деталях рисунка, аппликации, скульптуры на первый взгляд никак не связанных с реальностью, гипертрофируются до неузнаваемости. Например, может использоваться диспропорция (например: солдаты одной величины, а командир в два раза больше) [Денисова, 1974, с. 140].

Эмоционально реагируют дети и на изображение женских и мужских персонажей. При правильной половой идентификации процесс изображения женских персонажей у девочек и мужских у мальчиков проходит легче и имеет более успешные результаты, чем в обратном случае, когда мальчики рисуют женщин, а девочки мужчин. При изображении женских персонажей девочки любят использовать яркие цвета, украшения, красивую одежду, изображать аксессуаров. Мальчики рисуют мужественных, сильных персонажей мужского пола. Их рисунки более лаконичны, содержат меньше дополнительных деталей.

В работе с дошкольниками важное значение имеет и уровень подготовки воспитателей, и создание оптимальных условий для творческих занятий. Педагог-воспитатель должен понимать специфику работы с каждым изобразительным материалом, «язык» этого материала, по средствам которого ребёнку будет легче выразить те или иные эмоции. В развитии техники изображений, например, в арт-терапии, где широко используются всевозможные материалы, акцент ставится именно на связь их свойств с внутренними ощущениями человека. Работа с каждым отдельным материалом (бумага различного качества и размера, краски (акварельные, акриловые, гуашевые), пастель (масляная и сухая), карандаши различной твердости, фломастеры и маркеры, художественный уголь, материалы для коллажей (различные старые журналы с цветными иллюстрациями, куски текстиля, фольга, мотки шерстяных и хлопчатобумажных ниток и т. п.), имеет свои нюансы, которые педагогу следует учитывать. Именно процессы восприятия (зрительное, слуховое, осязательное, кинестетическое, тактильное) формируют у ребёнка субъективную картину мира. Ребёнок не рождается с готовым умением воспринимать окружающий мир, а учится этому. И творческая деятельность помогает ему в этом. В младшем дошкольном возрасте образы воспринимаемых предметов отличаются большой смутностью и нечёткостью, также на качество процесса восприятия оказывает влияние сенсорный опыт ребёнка, в большинстве случаев скудный и фрагментарный. Постепенно ребёнок набирается опыта, формируется умение воспринимать объект, узнавать его, выделять его свойства и воспринимать художественные детали. [Беликова, Дошкольное воспитание № 4, с. 27]. В этом ему помогает и педагог, работающий в данном направлении. Большую роль в ознакомлении с предметами окружающего мира играет и мышление. В психологии выделяются следующие его стадии: наглядно-действенное,

наглядно-образное и словесно-логическое, причём вступление ребёнка в новую стадию не устраняет новообразования предыдущей. Наглядно-образное мышление необходимо для творческой деятельности ребёнка. Особо важными видами деятельности для развития наглядных впечатлений являются изобразительная деятельность и конструирование. В процессе данной деятельности ребёнок знакомится с цветом, формой предметов, познаёт особенности сочетания цветов, знакомится с умением изображать предметы, подбирать цветовую гамму. Творческое мышление ребёнка начинается с проблемной ситуации, попадая в которую, он начинает предвосхищать конец и связывает уже известное с условием задачи. По Бушминскому, творческое мышление — это результативная деятельность, связанная с непрерывным процессом развития. Касаясь творческого мышления, Выготский вводит понятие «зоны ближайшего развития» (ЗБР). ЗБР — это задачи, которые ребёнок может решить с помощью взрослого, но без образца взрослого [Выготский, 1991, с. 9–11, с. 13–14]. Для детей выполнение творческих заданий интересно, но в то же время создаёт определённые трудности. Процесс, играющий одну из главных ролей при формировании художественных способностей — воображение. Прошлые впечатления ребёнка, его знания, опыт, всё это модифицируется в соответствии с замыслом юного автора. Воображение — создание новых образов на материале прошлых восприятий. Значит, для его развития необходимо постоянное обогащение сенсорного опыта ребёнка. Это можно делать с помощью создания развивающей среды, обогащённой различными предметами и материалами, также полезными для дошкольника будут игры-эксперименты, дидактические игры, продуктивная деятельность. Виды искусства — это исторически сложившиеся формы творческой деятельности, обладающие способностью художественной реализации жизненного содержания и различающиеся по способам её материального воплощения. Под изобразительным искусством понимается группа видов художественного творчества, воспроизводящих воспринимаемую действительность. Произведения искусства имеют предметную форму, не изменяющуюся во времени, пространстве. Пластилинография (от слова «графо» — писать, создавать, изображать и слова «пластос» — лепной) сравнительно новый вид декоративно-прикладного искусства. Пластилинография выгодно сочетает в себе элементы рисования и лепки. Например, в лепке детьми быстрее осваивается передача строения предметов, а рисование, пластилинография позволяет ребёнку придумывать гармоничные эскизы через призму индивидуального восприятия. При правильно построенном процессе обучения дети, изображая конкретный предмет, начинают понимать закономерности изобра-

жения сходных групп предметов. Психологические основы интеграции видов художественной деятельности с воспитательно-образовательной работой следует определять из того, что требуется малышу для собственной реализации в любом виде художественного творчества. Основа интеграции — совокупность психологических процессов, совершенствование которых необходимо для эстетического созерцания, образного представления. Интегрирование разного содержания в воспитательно-образовательной работе происходит в соответствии с личными особенностями детей дошкольного возраста. В детском рисунке механизмом интегрирования является: рисунок (форма, величина, цвет, композиция, ритм) лепка (форма, объем, пропорция, поза, соотношение предметов в общей композиции по величине) аппликация (форма, цвет, композиция, ритм и др.) Объединение различных видов творчества одним и тем же замыслом даёт ребёнку возможность творчески осмыслить и наиболее полно отразить тему с использованием средств выразительности, что оказывает положительное влияние на развитие художественных способностей. [Езикева, 1985, с. 21–22]. Формирование художественных способностей ребёнка — сложный процесс, исследования которого ведутся в таких сферах научного знания как педагогика, психология, нейрофизиология, дефектология и др. Способности ребёнка в целом — это всестороннее развитие индивидуальности ребёнка, связанное с такими факторами, как наследственность, окружающая среда, индивидуальные психические характеристики детей (психические процессы), благоприятные условия, обеспеченные совокупностью всех методик воспитания в воспитательно-образовательном процессе всего периода детства, так как многое закладывается с момента рождения, развивается по мере роста ребёнка. Немаловажную роль в формировании способностей играет творческая деятельность. Творчество даёт ребёнку целую гамму эмоциональных переживаний, развивает процессы восприятия, мышления, воображения, творческие способности, формирует интерес к изобразительной деятельности. Но не возможно развивать творческие способности ребёнка без помощи и поддержки ближайшего окружения: семьи, педагога-воспитателя, социальной среды. В человеке много задатков заложенных генетически и цель педагогов и родителей как можно раньше выявить положительные предпосылки к тем или иным способностям и развить их для пользы самого индивида и общества. Важно отметить, что помимо педагогов и семьи, жизнь зачастую может вносить свои коррективы и это также необходимо учитывать. При определённом уровне интеллектуального развития и эмоционально-волевой сферы ребёнок уже сам может развивать свои способности.

Литература:

1. Беликова М. Эстетическое восприятие детей на занятиях изобразительной деятельностью. Дошкольное воспитание. 1981 № 4. — С. 27.

2. Блашук Л. А. Формирование интереса к изобразительной деятельности у детей 5–7 лет на занятиях в детском саду. Диссертация. — М., 1985.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1991. — С. 9–11, 13–14.
4. Денисова З. В. Детский рисунок в физиологической интерпретации. — Л.: Наука, 1974. — С. 140.
5. Езикеева В. А. Содержание и методика обучения изобразительной деятельности детей 4–7 лет. Эстетическое воспитание в детском саду. — М.: Просвещение, 1985.
6. Изард Кэрролл Е., Эмоции человека (перевод с англ.). — М.: Изд. Московский Университет, 1980. — с. 21. С. 201–206.

Лэпбук как средство обучения математическим навыкам детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Бреславцева Елена Викторовна, учитель-логопед

МБДОУ «Детский сад № 17 «Радуга» ст. Выселки муниципального образования Выселковский район (Краснодарский край)

Актуальность проблемы математического развития дошкольников с речевой патологией очевидна. Математическое образование имеет большое значение для целостного, в том числе и когнитивного, развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). В Концепции математического образования в Краснодарском крае говорится: «Основной целью математического образования ребенка на дошкольном этапе его развития (в возрасте от 3–4 до 7 лет) является знакомство с азами математической культуры и привитие интереса к дальнейшему познанию окружающего мира с использованием элементов этой культуры». Исходя из требований ФГОС ДО и адаптированной программы для детей с ТНР, выделены следующие задачи математического образования дошкольников: общее интеллектуальное развитие; развитие познавательных интересов и способностей, мышления; формирование представлений о величине, форме, пространстве и времени, множестве, числе, пространственных, количественных, временных отношениях; формирование навыков и умения счета, вычислений; моделирование; понимание математической терминологии.

Математические представления у дошкольников с ТНР отличаются от математических представлений у детей с нормативной речью. Знания детей с ТНР неустойчивые, выполнение заданий требует постоянной зрительной опоры. Трудности в оперировании словесными образцами затрудняют осуществление переноса на аналогичные задания. Дети с большим трудом запоминают инструкцию, удерживают в памяти вербальную организацию практического задания. Отсутствие комментария математических операций осложняет переход к умственной форме выполнения задания. Отмечены неустойчивые количественные представления.

Всем известно, что лучше запоминается то, что нам интересно, что было эмоционально окрашено. Как же сделать так, чтобы пройденный материал дошкольником с ТНР остался в памяти, чтобы он мог научиться пользоваться

теми знаниями, которые получил, чтобы он захотел самостоятельно расширить свои горизонты по данному вопросу?

Это подвигло нас к разработке проекта, посредством технологии Л. В. Михайловой-Свирской «План — дело — анализ» и методики создания лэпбука. Работа над лэпбуком достаточно разнообразна, кроме того роль педагога сводится не к тому, чтобы быть источником информации, а как раз наоборот, педагог является тем фактором, который подталкивает воспитанников к совершению, пусть незначительных на первых взгляд, но открытий. Педагог является сторонним наблюдателем, который лишь при необходимости вмешивается в процесс создания лэпбука и помогает советом тогда, когда это необходимо.

Реализуя проект, мы решили создать лэпбук «Путешествие за числами». Работая над одним лэпбуком, воспитанники часто открывают для себя новые темы исследований. Ведь чем чаще ребята сталкиваются с необходимостью узнавать что-то новое, тем чаще неизученное и непонятное, привлекает их внимание.

Участниками проекта стали: воспитанники старшей группы и их родители, педагоги.

Цель данного проекта — повышение уровня математического развития детей с тяжелыми нарушениями речи посредством лэпбуков. Исходя из поставленной цели, нами были намечены следующие **задачи**:

- 1) познакомиться с историей возникновения числа, как люди научились считать;
- 2) узнать о том, как люди научились записывать цифры;
- 3) выяснить всё о числах, которые нас окружают;
- 4) провести анализ литературы, в которой употребляются числа.

Гипотеза — современную жизнь нельзя представить без чисел.

Однажды в группу пришел мальчик Матвей и с порога объявил детям, что они с семьей переехали в новый дом. Дети с интересом стали расспрашивать его: «На какой улице он теперь живет, сколько в доме комнат, сколько этажей, окон?» Матвей с гордостью рассказывал о своем новом жилище. «Скажи, какой у вас номер дома?», — спросила Раяна. Матвей растерялся, опустил голову и тихо ответил: «Я не знаю. Вчера папа принес табличку с номером, чтобы повесить, но я не запомнил цифры». «А ты посчитай, какой по счету твой дом, а цифры ты обязательно запомнишь», — успокоили его дети.

Мы задались вопросом. А как люди научились считать и записывать цифры, какие числа нас окружают?

Мы предложили детям представить себе, что завтра во всем мире исчезнут цифры, числа... Сколько было высказано предположений о том, какой страшный беспорядок это вызовет! Мы не сможем ответить на вопрос сколько

тебе лет, сколько лап у кота, сколько у тебя друзей? Магазины перестанут работать, потому что не смогут взвесить, продать товар, узнать его стоимость.

Мы рассказали детям, что сейчас трудно представить, но когда-то люди совсем не умели считать и писать. Первобытные люди, так же как и современные маленькие дети, не знали счета. Поначалу они определяли это соотношение как «один» и «много». Некоторые народы использовали три символа для обозначения: точку, линию и овал (эллипс) и записывали ими любые цифры.

Наш рассказ вызвал интерес у детей — они захотели узнать, как люди много лет назад могли обходиться без чисел и цифр, и как они возникли. В процессе разговора также было выявлено, что у детей наблюдаются трудности в письменном обозначении числа цифрой (из-за недостаточной сформированности зрительно-пространственных гностических функций).

Таблица 1. Карта детских идей

Что знаем о числе, цифре?	Что хотим узнать?	Где найдём необходимую информацию?
Цифра обозначает число (Раяна) Числа можно складывать, вычитать, решать задачи (Арина К.) Числом можно измерить длину, вес, рост (Тихон) Цифрой обозначают дома, детские сады, школы (Никита) Каждое число имеет свою определенную цифру (Арина Г.) С числами и цифрами можно играть в «бродилки», «классики» (Вика Б.) Деньги обозначены цифрами (Вика Г.)	Как люди научились считать? (Милена) Как записывали цифры? (Егор) Какие загадки есть про цифры? (Даша) В каких сказках встречаются цифры? (Идрис) Для чего нужны цифры? (Дина) Какие бывают инструменты для счета? (Раяна) Во всем мире одинаковые числа? (Даша)	В библиотеке (Тихон) В интернете (Матвей) В книгах (Стас) Спросить у родителей (Вика Г.) Посмотреть по телевизору (Арина К.) Спросить у друзей (Дина)

Этапы реализации проекта с 01.04.2016 г. по 15.04.2016 г.

I этап подготовительный 01.04.2016 г.

- Постановка проблемы;
- Подбор наглядных пособий;
- Подбор энциклопедической, художественной литературы (стихи, рассказы, сказки, пословицы, поговорки);
- Подбор материалов для проведения исследования;
- Подбор дидактических, развивающих игр по теме;
- Подбор материалов для изобразительной деятельности;
- Внесение изменений в РППС группы через центры активности;
- Беседы с родителями по теме проекта.

II этап деятельностный на основании разработанного план-дело-анализ по проекту, включающей все направления развития ребёнка (образовательные области). 04.04.2016 г. — 15.04.2016 г.

1. Образовательная область **«Речевое развитие»**.
Беседы, чтение художественной литературы, чтение сказок, словесные игры.
2. Образовательная область **«Социально-коммуникативное развитие»**.
Дидактические игры, проблемно-игровые ситуации, сюжетно-ролевые игры.
3. Образовательная область **«Художественно-эстетическое развитие»**.
Рисование, ручной труд, аппликация, лепка.
4. Образовательная область **«Физическое развитие»**.
Физ. минутки, гимнастика для глаз, пальчиковые гимнастики, подвижные игры.
5. Образовательная область **«Познавательное развитие»**.
Организованная образовательная деятельность по ФЭМП.

III ЭТАП Завершающий 13.04.2016 г. — 15.04.2016 г.
— Оформление лэпбука «Путешествие за числами»;

- Фотовыставка «Числа вокруг нас»;
- Презентация продукта деятельности родителям;
- Обсуждение итогов проекта в процессе чаепития (рефлексия проектной деятельности).

Предполагается, что создание лэпбука решает ряд задач современного образования, давая воспитанникам не только знания о предмете, но и обучая их всесторонне смотреть на проблему, ставить задачи и решать их, творчески подходить к вопросу организации и подбору информации. В соответствии с современными требованиями будет способствовать повышению уровня развития математических способностей детей:

- у детей выработан интерес к самому процессу познания математики;
- воспитанники преодолевают трудности, не боятся ошибок;
- самостоятельно находят способы решения познавательных задач;
- стремятся к достижению поставленной цели;

— умеют переносить усвоенный опыт в новые ситуации.

В ходе проекта ребята пришли к выводу о том, что мы используем числа каждый день, они с нами в детском саду, дома, повсюду, таким образом, выдвинутая в начале проекта гипотеза была подтверждена нами полностью. Лэпбук «Путешествие за числами», в котором собрана информация:

1. Мини-энциклопедия «Как люди научились считать»;
2. Фотоальбом «Инструменты для счета», «Числа, окружающие нас в повседневной жизни»;
3. Стихи про цифры;
4. Как писать цифры;
5. Цифры в загадках;
6. На что похожа цифра;
7. Цифры в пословицах и поговорках;
8. Раскраски;
9. Фразеологизмы в числах;
10. Сказка о цифрах;
11. Игра-бродилка.

Таблица 2. План работы по проекту

Этапы	Мероприятия	Дата	Участники
I. Подготовительный	Погружение в проект: <ul style="list-style-type: none"> • создание творческих групп; • выбор направлений; «Как люди научились считать», «Как люди научились записывать цифры», «О цифрах»; «Инструменты для счета», «Числа на дорогах», «Числа, окружающие нас в повседневной жизни»; стихи про цифры, «Как писать цифры», цифры в названиях книг, сказок и фильмов; «На что похожи цифры», цифры в пословицах и поговорках, раскраски с цифрами	Пятница 1.04.16 г.	Учитель-логопед, воспитатели, родители
	Распределение творческих групп по направлениям: <ol style="list-style-type: none"> 1. «Как люди научились считать», «Как люди научились записывать цифры», «О цифрах»; 2. Фотоальбом «Инструменты для счета», «Числа, окружающие нас в повседневной жизни»; 3. Стихи про цифры; 4. Как писать цифры; 5. Цифры в названиях книг, сказок и фильмов; 6. На что похожи цифры; 7. Цифры в пословицах и поговорках; 8. Раскраски 	Пятница 1.04.16 г.	Учитель-логопед, воспитатели, родители
II. Деятельностный	<i>Беседы:</i> «Как люди научились считать», «История возникновения чисел», «Как люди научились записывать числа», «Инструменты для счета», «Что я знаю о числах», «Измерительные приборы с цифрами», «Магия чисел».	В период с 01.04. по 15.04.16 г.	Учитель-логопед, Воспитатели
	<i>Чтение художественной литературы:</i> «Дюймовочка» Х. К. Андерсен, «Красная шапочка» Ш. Перро, «Одноглазка, Двуглазка, Трехлазка» братья Гримм, «Снежная королева» Х. К. Андерсен, «Аленький цветочек» С. Т. Аксаков, «Сказка о мёртвой царевне и о семи богатырях» А. С. Пушкин, «Конёк-горбунок» П. П. Ершов, «Сказка о попе и работнике его Балде» А. С. Пушкин, Л. Н. Толстой «Два петуха», «Два мужика».		Воспитатели, родители

Этапы	Мероприятия	Дата	Участники
	<i>Словесные игры:</i> «Найди лишнее», «Пильщики», «Назови скорей», «Покажи столько же», «Не ошибись», «Кто знает — тот дальше считает», «Помоги зайчонку», «Посчитай и ответь», «Отзовись».	В период с 01.04. по 15.04.16 г.	Учитель-логопед, воспитатели
	<i>Дидактические игры:</i> «Веселая неделька», «Где мое место», «Какой цифры не стало?», «Сколько?», «Путаница», «Исправь ошибку», «Убираем цифры», «Назови соседей», «Задумай число», «Число, как тебя зовут?», «Составь табличку», «Составь цифру», «Считай, не ошибись».		
	<i>Сюжетно-ролевые игры:</i> «Продавец», «Кондитерская фабрика», «Фермер», «Железная дорога», «Ветеринарная лечебница», «Школа», «Спасатели МЧС», «Овощная база», «Автозаправочная станция», «Супермаркет».		
	<i>Проблемно-игровые ситуации:</i> «Для приема гостей приготовили угощение (малину-мед, молоко и хлебную корочку), посуду и мебель разных размеров. Догадайтесь, кого ждут в гости и сколько их будет?», «Божья коровка выбрала этот цветок. Найди, что общего у этого цветка и жучка (количество точек на спинке и лепестков на цветке одинаково). Это поможет тебе рассадить других божьих коровок», «Помогите мне сделать перестановку. Я хочу поставить стол между шкафами. Как проверить, поместится ли он там? Предполагаемые варианты ответов: — можно передвинуть; — можно измерить стол и сравнить мерку с размером пространства между шкафами; — можно нарисовать план помещения, условное изображение мебели в масштабе, двигать модели на листе бумаги и тогда принять решение о перестановке».		
	<i>Рисование:</i> «Раскрась цифру», «Нарисуй цветок», «Раскрась и угадай. Кого изобразил художник»		Воспитатели
	<i>Ручной труд:</i> «Цифры», изготовление цифр из природного материала.		
	<i>Аппликация:</i> «Сделай цифру».		
	<i>Лепка:</i> «Преврати цифру в смешную фигурку».		
	<i>Физ. минутки:</i> «Стойкий оловянный солдатик», «Осень», «Весна — красна», «Две лягушки», «Раз, два, три». <i>Гимнастика для глаз</i> «Веселая неделька»; <i>Пальчиковые гимнастики</i> «Кузнец»; <i>Подвижная игра:</i> «На одной ножке — по дорожке», «Ловишки на одной ноге», «Салки на одной ноге», «Сядь первым», «Два мороза», «Второй лишний», «Светофор»		Учитель-логопед, воспитатели
	ООД «Поможем сказочным героям», «Космическое путешествие», «Удивительное путешествие в мир веселой математики», «Назови число», «Четыре принцессы»		
III. Завершающий	Работа с подгруппами (систематизация подобранного материала)	11.04–13.04.16 г.	Учитель-логопед, воспитатели, родители
	Оформление лэпбука «Путешествие за числами»	11.04. — 14.04.16 г.	Дети старшего дошкольного возраста, воспитатели, родители, учитель-логопед
	Презентация продукта деятельности родителям	15.04.16 г.	
	Обсуждение итогов проекта (рефлексия проектной деятельности).	15.04.16 г.	

Нетрадиционные формы проведения литературных праздников в детском саду

Иванова Наталия Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент;

Воронина Алина Игоревна, студент

Костромской государственной университет имени Н.А. Некрасова

Сегодня во всем мире наблюдается снижения интереса к чтению. В отечественной Национальной программе поддержки и развития чтения (2007–2020) отмечается, что «современная ситуация характеризуется как системный кризис читательской культуры, когда страна подошла к критическому пределу пренебрежения чтением. Такое положение сопряжено с большим социальным риском, поскольку чтение представляет собой важнейший способ освоения жизненно значимой информации, без него немыслима интеграция личности в многонациональную и многослойную российскую культуру, понимаемую как весь комплекс духовных, материальных, интеллектуальных и эмоциональных черт; образа жизни; основных прав человека; систем мировоззрения, т. е. ценностей, норм, традиций, образования, характеризующих общество...»; и далее «... главная задача заключается в том, чтобы вызвать у подрастающего поколения интерес к чтению..., обеспечить рост престижности чтения как культурной ценности...» [6, с. 1].

Известно, что читательский опыт закладывается в детстве, поэтому важно развивать интерес к слушанию и чтению литературных произведений, начиная с раннего возраста. Одним из средств, стимулирующих интерес к художественной литературе, является литературный праздник. Но, как показывает практика, подобные праздники в дошкольной образовательной организации сегодня проводятся редко и в основном в традиционных формах, таких как литературные утренники; вечера досуга, посвященные творчеству писателя или поэта; вечера сказок. Реже проводятся литературные викторины и литературные концерты, совсем редко — литературные гостиные. Вместе с тем, современные подходы к дошкольному образованию требуют, помимо прочего, использования в образовательном процессе инновационных нетрадиционных форм организации взаимодействия взрослых и детей, в т. ч. в плане проведения литературных праздников. Нетрадиционные формы совместной деятельности обеспечивают высокую творческую активность, прежде всего, самих воспитанников, что является важным стимулирующим фактором развития детского творческого потенциала и становления детской личности в целом. Нетрадиционные формы литературных праздников, надолго запоминаясь необычным проведением, способствуют тому, что дети стараются прочитать или послушать новые литературные произведения, чтобы затем снова принять активное участие в таких мероприятиях. Подобные праздники делают чтение (слушание) художественной литературы жизненной потребностью детей, создавая положительную эмоциональную атмосферу общения с книгой вместе с близкими им людьми: педагогами, сверстниками, родителями и другими членами семьи.

Анализ научно-методической литературы по проблеме и собственный практический опыт свидетельствуют о том, что педагогами детских садов практически не разрабатываются нетрадиционные формы проведения литературных праздников, поэтому, с нашей точки зрения, целесообразно обратиться к опыту работы детских библиотек, в которых сегодня разработано множество различных инновационных форм привлечения к чтению детей и подростков. Нами проанализирован подобный опыт некоторых детских библиотек и представлены характеристики нетрадиционных форм привлечения детей к чтению, которые, по нашему мнению, могут быть использованы педагогами детских садов как формы проведения литературных праздников.

Литературное лото может стать частью литературного досуга или большого литературного праздника. Вообще лото представляет собой азартную игру с использованием особых карт, на которых напечатаны ряды чисел. При проведении литературного лото с детьми старшего дошкольного возраста используются карты, на которых в клетках игрового поля изображены цифры (с 1 по 9), обозначающие номера литературных вопросов. На разрезных карточках изображены ответы к вопросам. Это могут быть герои литературных произведений, сюжетные картинки по содержанию произведения, изображение места действия и т. п. Ведущий называет номер вопроса, озвучивает вопрос, дети выбирают из разрезных картинок «ответ» и закрывают на игровом поле клетку с номером вопроса. Побеждает участник (или команда участников), первым закрывший все клетки игрового поля. Игровое поле и разрезные карточки при наличии мультимедийных средств могут быть перенесены на интерактивную доску, в этом случае команды по очереди будут заполнять карточки с игровыми полями, перетаскивая картинки «мышкой».

Литературная ярмарка — одна из нетрадиционных форм организации литературного праздника, включающая комплекс небольших, разноплановых литературных мероприятий, проходящих одновременно. В ходе ярмарки могут проводиться литературные викторины и конкурсы; встречи с интересными людьми (поэтами, сказочниками, журналистами); номера художественной самодеятельности (чтение стихов, драматизации отрывков сказок, кукольное представление, интерактивные спектакли), развлекательные программы с участием аниматоров, розыгрыши призов и др. Особенностью литературной ярмарки является отсутствие единой выраженной тематики, т. к. мероприятия, проходящие на ярмарке, достаточно разнообразны; при этом обязательным является литературное наполнение содержания каждого мероприятия. Литературная ярмарка требует достаточно большого литературного детского опыта и сложна в плане подготовки и проведения, поэтому такую форму

литературного праздника, с нашей точки зрения, целесообразно использовать в работе с детьми подготовительной к школе группы.

Интересной нетрадиционной формой проведения литературного праздника является литературная игра-путешествие, представляющая собой мероприятие в игровой форме на литературную тематику. При подготовке литературной игры — путешествия необходима стилизация дороги или путешествия в целом с обязательными остановками — станциями, домиками, дорогами, тропинками, опушками, островами и др. Подобная стилизация должна соответствовать теме путешествия. При наличии мультимедийных средств стилизация осуществляется средствами слайд-презентации или прокладыванием маршрута на интерактивной доске. Тематика литературных игр-путешествий достаточно разнообразна: это может быть виртуальное путешествие в дом-музей писателя (А. Н. Островский, усадьба Щельково Костромской области, сказка «Снегурочка»); к местам происходящего действия, описанного в литературных произведениях (Уральские горы, сказки П. Бажова), на родину писателя (сказки Г. Х. Андерсена, Дания), экологическая игра-путешествие по рассказам о природе, морским рассказам и т. п.; путешествие с героями литературных произведений и др.

С детьми старшего дошкольного возраста можно провести литературный аукцион — своего рода литературную игру, где копируются правила настоящих аукционов: выигрывает тот, чей правильный ответ на предложенный вопрос будет последним и самым полным. В «торги» вступают «знатоки» литературных произведений (дети и взрослые: педагоги и члены семей воспитанников). Самые начитанные получают возможность «купить» книгу. Для проведения игры необходимо заготовить книги для «продажи», а также вопросы и задания, на которые будет предложено ответить участникам аукциона. Аукцион может быть тематическим и универсальным, когда задания посвящаются книгам разного содержания. На аукцион могут быть выставлены и «вещи» литературных героев, выполненные руками участников аукциона. В программу аукциона целесообразно включить разнообразные развивающие игры.

Литературный аукцион может быть проведен и в другой форме. Каждая группа участников представляет содержание одной ранее прочитанной книги так, чтобы у присутствующих появилось желание её прочитать. Побеждает группа, набравшая наибольшее количество голосов участников. По окончании аукциона книга обязательно прочитывается в группе (группах) детского сада. В составе группы, участвующей в «аукционе», может быть семья воспитанника (или несколько семей), если праздник проводится в группе. В случае если планируется праздник для всех групп старшего дошкольного возраста, участниками литературного аукциона становятся возрастная группа воспитанников, их родители и педагоги. Книги, которые должны быть прочитаны в семье или группе, заранее обговариваются. Целесообразно сделать подобный аукцион

тематическим и разыгрывать сказки одного автора, сказки о животных (растениях, морских обитателях, труде людей, временах года и др.), сказки о гномах и маленьких человечках, веселые рассказы о детях, рассказы о животных, веселых приключениях, современные книги одного детского автора и т. п.

Одной из интересных нетрадиционных форм организации литературного праздника является флэшбук, в ходе которого проходит знакомство с интересными детскими книгами. Такое знакомство организуется с использованием отрывков, цитат, иллюстраций, конструктивных картинок, презентаций, драматизаций с помощью игрушек, личных переживаний и другой информации о книге.

Литературный информ-дайджест предполагает подготовку кратких, ярких сообщений на литературные темы. Небольшая группа детей и взрослых готовит информацию о каком — либо одном заинтересовавшем их литературном событии. Это может быть интересный факт из жизни писателей, их творчества, написания книги; событие, касающееся мира литературы; краткое адаптированное для возраста изложение самых популярных детских книг и др.

Литературный калейдоскоп включает демонстрацию фрагментов интересных мероприятий на литературную тему, сценки из детских книг, театрализованные фрагменты. Эту форму проведения литературного праздника отличает быстрая смена лиц, событий, связанных с героями книг. Итоговое литературное занятие или литературный досуговый вечер в форме литературного калейдоскопа рекомендует проводить В. В. Гербова. В младшем дошкольном возрасте литературный калейдоскоп проводится, по мнению автора, с целью порадовать малышей, прочитав им любимые литературные произведения, помочь вспомнить некоторые из них. В ходе литературного калейдоскопа дети отгадывают, отрывки из каких знакомых им литературных произведений звучат; ищут ответы на проблемные вопросы; участвуют в мини-драматизациях, разыгрывают сценки по содержанию произведения; играют, собирают пазлы, рисуют, слушают музыку и др. В старшем дошкольном возрасте автор рекомендует включать в литературный калейдоскоп викторины; подготовленные заранее детьми из других групп или младшими школьниками драматизации небольших отрывков из 1–2 — произведений; выступления поющих героев произведений; чтение взрослыми отрывков из любимых детьми произведений; конкурс на лучшего исполнителя роли гнома, домового и др. [1, с. 47–48].

Сегодня становится все более популярной нетрадиционная форма организации литературного праздника — сторисек. «Сторисек» в переводе с английского языка означает «мешок историй». Это настоящий полотняный мешок, внутри которого находится хорошая художественная иллюстрированная детская книга с дополнительными материалами, используемыми для знакомства с содержанием книги. В качестве дополнительных материалов используются мягкие игрушки, реквизиты, научно — популярная книга по теме, аудиокассета или компакт-диск

с записью текста книги, шпаргалки для родителей. В ходе знакомства с книгой проводятся различные развивающие игры. В России сторисеку аналогичен «волшебный рюкзачок».

Литературный праздник в детском саду может быть организован в форме книжного дефиле, включающего торжественный проход по подиуму участников в ярких, красивых костюмах литературных героев. В дефиле могут участвовать много детей — для каждого найдется герой литературного произведения. Модели для книжного дефиле подбираются под впечатлением сюжетов и образов художественной литературы и отражают творчество конкретного писателя или конкретное литературное произведение.

При проведении литературных праздников в детском саду в нетрадиционной форме важно соблюдать определенные педагогические требования.

Литературный праздник — это не самоцель, а средство воспитания у детей дошкольного возраста интереса к литературным произведениям, которое должно создавать соответствующее настроение, направленное на формирование определенных ценностных установок. Подобный празд-

ник не должен быть длительным по времени и перегружен различными видами детской деятельности. Необходимо предусмотреть участие большинства детей в литературном празднике, учитывая их возрастные возможности и индивидуальные особенности. Планируя такой праздник, важно ориентироваться не только на имеющийся у детей уровень литературного развития, но и на определенную перспективу детского развития. Литературный праздник должен быть эмоциональным, ярким, красочным, захватывающим, включать интерактивные, игровые и занимательные формы детской деятельности.

Литературные праздники, проводимые в детском саду в нетрадиционных формах, не ставят целью продемонстрировать определенные литературные знания и достижения детей дошкольного возраста. Напротив, своей неожиданностью и необычностью эти праздники должны способствовать развитию у детей интереса к художественной литературе, формировать у дошкольников желание как можно больше слушать литературных произведений, читать самостоятельно и делиться впечатлениями о прочитанном с окружающими.

Литература:

1. Гербова В. В. Приобщение детей к художественной литературе. Программа и методические рекомендации / В. В. Гербова. — М.: Мозаика-Синтез, 2006. — 80 с.
2. Есть идея! библиодайджест / Муницип. бюджет. учреждение культуры «Централизованная библиотечная система г. Апатиты», центр. гор. б-ка; [сост.: Е. Гильмутдинова, И. Глинка]. — Апатиты: Центр. гор. б-ка, 2012. — 15 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.apatitylibr.ru/dl/metod_consult/have_idea.pdf
3. Инновационные формы массовой работы с детьми: Дайджест для руководителей детским чтением МБУК «ЦБС» / сост. Л. М. Еламкова; отв. за выпуск В. А. Андриянова. — Бирюч. — 2012. — 35 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.librari-biruch.ru/attachments/article/131/met7.pdf>
4. ЛитРесбиблиотека [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://lib-avt.ru/kollegam/kreativnye-formy-raboty-sovremennoy-biblioteki>
5. Массовая работа. Формы мероприятий [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://cbs.muzkult.ru/img/upload/2492/documents/mass_meropriyatiya.pdf
6. Национальная программа поддержки и развития чтения [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.library.ru/1/act/doc.php>

Экспериментирование как средство развития поисково-исследовательской деятельности у дошкольников

Попова Анастасия Николаевна, воспитатель;
Бренер Ольга Александровна, воспитатель;
Труфанова Анна Александровна, воспитатель;
Мотырева Анна Николаевна, воспитатель
МБДОУ детский сад № 45 «Росинка» (г. Старый Оскол)

Актуальность проблемы повышения качества дошкольного образования на современном этапе подтверждается заинтересованностью со стороны государства вопросами воспитания и развития детей дошкольного возраста. При мером является принятие Федерального государственного

образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), который в качестве основного принципа дошкольного образования рассматривает формирование познавательных интересов и познавательных действий ребёнка в различных видах деятельности. Кроме того, стандарт

направлен на развитие интеллектуальных качеств дошкольников. Согласно ему, программа должна обеспечивать развитие личности детей дошкольного возраста в различных видах деятельности.

В связи с этим в системе дошкольного образования в настоящее время приоритетными будут лишь те методы и формы, которые развивают у детей дошкольного возраста способности к начальным формам обобщения, умозаключения, абстракции. А таким методом и является экспериментирование. Пребывание ребенка в дошкольном образовательном учреждении должно способствовать саморазвитию и самореализации ребенка, развитию исследовательской активности и инициативы. [1, с. 2].

Дошкольный возраст является чрезвычайно ответственным в становлении познавательных черт характера. Сформированные в этом возрасте психические качества личности оказываются устойчивыми и сохраняются в своих главных чертах (с учетом возрастных особенностей и новообразований) на долгие годы. Педагогический процесс должен строго соответствовать психологическим процессам дошкольника, то есть строиться на знании и грамотном использовании психологических закономерностей личности ребенка конкретного возрастного этапа.

В основе экспериментальной деятельности дошкольников лежит жажда познания, стремления к открытиям, любознательность, потребность в умственных впечатлениях, а задача педагогов в рамках детского образовательного учреждения удовлетворить потребности детей, что в свою очередь приведёт к интеллектуальному, эмоциональному развитию.

Экспериментирование является самой доступной и интересной формой поисковой деятельности. В ходе эксперимента приобретенные знания базируются на живом интересе, любознательности и проводятся без заучивания, запоминания и повторения правил в увлекательной форме.

Экспериментальная деятельность в детском саду направлена на выработку самостоятельных исследовательских умений, способствует развитию творческих способностей и логического мышления, объединяет знания, полученные в ходе учебно-воспитательного процесса и приобщает к конкретным жизненно важным проблемам.

Специально организуемые педагогом, эксперименты, безопасны для ребенка и знакомят его с различными свойствами окружающих предметов и законов природы. Все игрушки, оборудование, материалы должны быть разнообразны и связаны между собой по содержанию и масштабу для обеспечения доступности среды. Для достижения максимальной реакции ребенка на предметное содержание развивающей предметно-пространственной среды необходима обязательная смена игрушек, оборудования и прочих материалов. Если игры, игровые материалы находятся в группе длительное время, интерес ребенка к ним постепенно угасает.

В период от 1,5 до 3-х лет для познавательного развития ребенка решающее значение имеет богатство окружающей его среды:

Большое значение для детей этого возраста имеют игры с водой: «Узнаем, какая вода»; «Изготовление цветных льдинок»; с воздухом: «Что в пакете?» «Игры с соломинкой»; «Игры с воздушным шариком и соломинкой»; «Ветер по морю гуляет». Игры со светом, цветом: «Что в коробке?»; «Волшебная кисточка», с теплотой: «Горячо — холодно»; «Чудесный мешочек»; игры с человеком: «Веселые человечки играют»; «Нарисуем свой портрет»; «Починим игрушку»; «Наши помощники»; игры с бумагой, ее качествами и ее свойствами; древесиной, ее качествами и свойствами; с тканью, глиной и их свойствами [3, с. 9].

На четвертом году жизни у дошкольников возникает наглядно-образное мышление. У детей ярко проявляется любопытство, они начинают задавать взрослым многочисленные вопросы.

Начиная с этого периода очень полезно не сообщать знания в готовом виде, а помочь ребенку получить их в результате экспериментальной деятельности. В этом случае детский вопрос превращается в формулирование цели. Педагогу следует продумать методику проведения опыта, вместе с ребенком осуществляет необходимые действия. Дошкольники еще не способны работать самостоятельно, но охотно делают это вместе с взрослым. Во время работы можно иногда предлагать ребенку выполнить не одно, а два действия подряд (вылить воду и налить новую). Полезно начать привлекать детей к прогнозированию результатов, задавая вопросы. У детей начинает формироваться произвольное внимание, что позволяет делать первые попытки фиксировать результаты наблюдений, например, при помощи знаковых обозначений.

В среднем возрасте у детей проявляется интерес к экспериментированию с водой, песком, глиной, магнитами, светом, звуком и т.д. Предметное наполнение центра экспериментирования должно включать в себя: лупы, большие и маленькие; ёмкости для воды; ёмкости с песком; камешки плавающие и тонущие; шарики воздушные; формочки с крышками; палочки разной длины; нитки, проволоки; металлические ёмкости; насосы. С детьми можно организовать наблюдения за живой природой, растениями, животными, как живыми организмами, рост, потребности, размножение, характерные особенности сезонов, проводить опыты в неживой природе, воде, игры с песком, глиной, камнями, игры со светом, цветом, с человеком.

В старшей группе проводятся длительные эксперименты, в процессе которых устанавливаются общие закономерности явлений и процессов. Возросшие сложности экспериментов и самостоятельность детей требуют более строгого соблюдения правил безопасности.

В данном возрасте дети проявляют большой интерес к наблюдениям за живой природой, растениями, животными, как живыми организмами, питание, дыхание, размножение, к строению, значению, функций, видоизменению частей растения, К характерным особенностям факторов внешней среды (экосистемы). В старшей группе добавляются игры с электричеством, игры со звуком, теплотой,

игры с человеком, рукотворным миром, свойствами материалами.

На шестом году жизни, проведение экспериментов должно стать нормой, единственным успешным методом ознакомления дошкольников с окружающим миром и наиболее эффективным способом развития мыслительных процессов. Если дети самостоятельно задумывают опыт, сами продумывают методику, распределяют обязанности, сами его выполняют и делают выводы, то роль педагога сводится к общему наблюдению за ходом работы и соблюдением правил безопасности. В этом возрасте детям доступны сложные умственные операции: выдвижение гипотез, проверка их истинности. Дети способны делать выводы о скрытых свойствах предметов и явлений, самостоятельно формулировать выводы, а также давать яркое, красочное описание увиденного.

В уголке для экспериментирования в подготовительной к школе группе должны быть наличие следующих материалов: стол с углублениями для воды и песка, с рабочей поверхностью из пластика; пластиковый коврик, халатики, нарукавники. Природный материал: глина, камешки, ракушки, минералы, различные семена и плоды, кора деревьев, мох, листья и т. п.). Сыпучие продукты: горох, манка, мука, соль, сахарный песок, крахмал. Емкости разной вместимости (набор мелких стаканов, набор прозрачных сосудов разных форм и объемов), ложки, лопатки, палочки, воронки, сито, сообщающиеся сосуды. Разнообразные доступные приборы: разные лупы, микроскоп, цветные и прозрачные «стеклышки» (из пластмассы), набор стеклянных призм (для эффекта радуги), компас, бинокли. Различные часы, безмен. Набор зеркал для опытов с симметрией, для исследования отражательного эффекта. Набор для опытов с магнитом. Вертушки разных размеров и конструкций (для опытов с воздушными потоками), флюгер, воздушный змей, ветряная мельница (модель). Оборудование и материалы для кулинарных экспериментов из овощей и фруктов. Медицинские материалы: пипетки, колбы, шпатели, вата, марля, шприцы без игл, соломки для коктейля. Коллекции минералов, тканей, бумаги, семян и плодов, растений (гербарий). Более сложные схемы, модели, таблицы с алгоритмами выполнения опытов. Уголок при-

роды «Мини-сад», «Розарий», «Чудесный сад». Должны быть растения: приспособленные к разным условиям среды, имеющие разные потребности в свете: бегония-рекс; алоэ; хлорофитум; каланхоэ; циперус.

Лейки, опрыскиватель, палочки для рыхления почвы, кисточки, тряпочки, фартуки. Возможна организация Мецеостанции, где будут расположены:

Картина сезона, модели года и суток. Календарь погоды. Календарь наблюдения за птицами. Календарь наблюдений за солнцестоянием. Дневник наблюдений на каждый день за растениями [2, с. 89].

Метод экспериментирования как средство развития познавательно-исследовательской деятельности позволяет достичь следующих результатов: рост познавательной и речевой активности; дети овладевают способами практического взаимодействия с окружающей средой; создание мотивации к обучению; благодаря подробному отчету о проведенном исследовании, дети составляют описательный рассказ; проводимая работа позволяет на более раннем этапе приступить к формированию следующих по трудности видов рассказывания: сравнительно-описательного, творческого рассказов; знания, полученные в результате экспериментирования, переходят в жизненный опыт детей.

Таким образом, можно сделать вывод, что экспериментирование является наиболее успешным путём ознакомления детей с миром окружающей их живой и неживой природы. Можно сделать вывод о том, что детское экспериментирование имеет огромный развивающий потенциал. Главное достоинство детского экспериментирования заключается в том, что оно даёт детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и средой обитания. В процессе эксперимента идёт обогащение памяти ребёнка, активизируются его мыслительные процессы. Экспериментирование включает в себя активные поиски решения задачи, выдвижение предположений, реализацию выдвинутой гипотезы в действии и построение доступных выводов.

Детское экспериментирование оказывает положительное влияние на эмоциональную сферу ребёнка; на развитие творческих способностей, на укрепление здоровья за счёт повышения общего уровня двигательной активности.

Литература:

1. Подъяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии, познания, помощь, противодействие, конфликт. — М.: Эребус, 2006.
2. Дыбина О. В. Программа по организации поисковой деятельности детей дошкольного возраста. — М.: Торговый Центр, 2005.
3. Дыбина О. В., Рахманова Н. П., Щетинина В. В. Неизведанное рядом. Занимательные опыты и эксперименты для дошкольников. — М.: Сфера, 2002.

Развитие творческого воображения детей старшего дошкольного возраста посредством использования конструктивно-строительных игр

Ребакина Наталья Васильевна, воспитатель;
Гафарова Наталья Валентиновна, воспитатель;
Крылова Елена Владимировна, воспитатель
АНО ДО «Планета детства «Лада», детский сад № 107 «Ягодка» (г. Тольятти)

Вопрос о развитии творческого воображения у детей дошкольного возраста актуален, так как к первому классу у детей воображение должно быть уже достаточно сформировано, и ребенок должен уметь ориентироваться в ситуациях, в которых происходят различные преобразования предметов, образов, знаков, и быть готовым к предвосхищению возможных изменений.

Творческое воображение — достаточно сложный психический процесс. Творческим воображением называется самостоятельное создание новых образов, включенное в процесс творческой деятельности, то есть деятельности, дающей в результате оригинальные и ценные продукты. Такое воображение присутствует в любой форме деятельности и поведения ребенка.

Формирование творческой личности — одна из важных задач педагогической теории и практики на современном этапе. Строительно-конструктивные игры в силу их созидательно-преобразующей природы, при определенной организации обучения носит подлинно творческий характер. В их русле создаются условия для развития воображения и интеллектуальной активности, экспериментирования с материалом, возникновения ярких и «умных» эмоций, что и позволяет считать данный вид деятельности мощным средством развития творческих способностей у дошкольников, а также делает воспитание и обучение детей при помощи конструктивно-строительных игр актуальным.

В процессе наблюдения за детьми в различных видах деятельности было отмечено, что воображение, внимание, любознательность развиты недостаточно, отсутствует ярко выраженный интерес к познанию окружающего мира. И это очень актуально в наше время, поэтому без внимания оставлять нельзя.

Творчество является важной составляющей развития личности ребенка, поэтому очень важно развивать творческие способности детей с малых лет. Эффективным средством для развития творческих способностей детей являются конструктивно-строительные игры.

По данной теме исследования проводили следующие авторы: Анистратова А. А., Гришина Н. И., Владимирова С. Е. Варкни Н. П., Гульянц Э. К., Базик И. Я., Гульяну Э. К., Давидчук А. Н., Дементьева Л. А. и др.

Исследование творческих способностей проводилась в АНО ДО детский сад № 107 «Ягодка» г. Тольятти.

В эксперименте принимали участие дети старшей группы в количестве 15 человек.

Цель констатирующего эксперимента: выявить уровень развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста.

Для выявления уровня развития воображения были определены следующие показатели:

- умение создавать необычные, оригинальные образы;
- умение видеть целое раньше части;
- скорость процессов воображения.

Выявить уровень позволили методики: «Дорисовывание фигур» (О. М. Дьяченко), «Складная картинка» (Синельниковой В., Кудрявцевой В.),

«Придумай рассказ» (О. М. Дьяченко).

Рассмотрим содержание и результаты исследования.

Методика 1. «Дорисовывание фигур» Дьяченко О. М. В ходе данной методики были выявлены дети:

С достаточным уровнем (8 детей — 53 %) которые изображают несколько объектов по воображаемому сюжету, заданная фигура используется качественно по-новому.

С близким к достаточному уровню (5 детей — 34 %) которые, изображая отдельный объект, ребенок уже включает его в какой-нибудь воображаемый сюжет, либо изображается отдельный объект, но с разнообразными деталями.

С недостаточным уровнем (2 детей — 13 %) которые не понимают задачу, рисунки однообразны, схематичны, лишены деталей.

Методика 2. «Складная картинка» Синельниковой В., Кудрявцевой В. (приложение 2).

В ходе проведения методики 2 были выявлены такие результаты:

С достаточным уровнем (2 детей — 13 %) которые давали ответы комбинированного типа: сохранение целостности изображения при сгибании рисунка, построение новых сюжетов.

С близким к достаточному уровню (10 детей — 67 %) которые давали ответы описательного типа, то есть перечисление деталей рисунка, находящихся в поле зрения или вне его.

С недостаточным уровнем (3 детей — 20 %) которые не давали ответа или отказывались от выполнения задания.

Методика 3. «Придумай рассказ» Дьяченко О. М. (приложение 3).

По данной методике были получены следующие результаты:

С достаточным уровнем (3 детей — 20 %) придумали данный рассказ в течение не более, чем 30 сек;

С близким к достаточному уровнем (7 детей — 46 %) на придумывание рассказа ушло от 30 сек до 1 мин;

С недостаточным уровнем (5 детей — 34 %) за минуту так и не смогли ничего придумать.

По результатам констатирующего эксперимента, можно сделать вывод о том, что уровень развития творческого воображения детей изучаемой группы близкий к достаточному.

Теоретические изыскания и результаты констатирующего эксперимента позволили нам перейти к разработке содержания формирующего эксперимента, который направлен на развитие творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста посредством строительно-конструктивных игр.

Целью экспериментальной работы являлось развитие творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста посредством строительно-конструктивных игр.

Задачами формирующего эксперимента явились:

- развивать умение создавать необычные, оригинальные образы;
- развивать умение видеть целое раньше части;
- развивать скорость процессов воображения.

Для реализации поставленных задач предлагаем провести следующий комплекс мероприятий:

1. Организовать предметно-игровую среду в группе, которая должна быть:

- содержательно-насыщенной, развивающей;
- трансформируемой;
- полифункциональной;
- вариативной;
- доступной;
- безопасной;
- здоровьесберегающей;
- эстетически-привлекательной.

2. Подобрать игры, направленные на развитие творческого воображения детей старшего дошкольного возраста, которые мы разделили на несколько групп.

1 группа. Конструирование из бумаги

Задачи:

— Познакомить детей с разными свойствами бумаги (мягкость, плотность, гладкость, матовость, цвет, по-разному называется) в процессе самостоятельного экспериментирования с ней.

— Развивать воображение, осваивать действия «опредмечивания» — учить видеть в обрывках или комках смятой бумаги конкретные предметы (объекты) реальной действительности.

— Упражнять по-разному действовать с бумагой (мять, рвать).

— Учить работать совместно с воспитателем и сверстниками подгруппы.

— Ввести в активный словарь: существительные (бумага, трубочка, комок, полоска, салфетка, газета, цвет, картон, пальцы, руки); прилагательные (послушная, красивая,

газетная, туалетная, синяя, красная, зеленая, желтая, мягкая, твердая, гладкая, большой, маленький); глаголы (шуршит, рвется, свернуть, разорвать, порвать, смять, сжать, помогать, вижу, видим).

— Учить понимать вопросы косвенных падежей «Что?» (мну, комкаю), «Чем?»; отвечать на вопросы «Что это?», «Кто это?», «Что делает?» с опорой на предмет и действие; согласовывать прилагательные с существительными в мужском и женском роде единственного числа именительного падежа (Бумага какая? — Послушная, мягкая, твердая, гладкая, синяя. Трубочка большая, маленькая. Комок большой, маленький, красный, синий, желтый, зеленый); строить предложения из двух слов (Вот салфетка. Дай комок).

2 группа. Конструирование из строительного материала

Задачи:

— Предоставить детям возможность самостоятельно познакомиться с кубиками, кирпичиками, призмами (различать формы, называть их); подвести к пониманию функционального назначения материала — строить разнообразные конструкции.

— Учить экспериментировать и самостоятельно открывать конструктивные свойства строительного материала. Развивать воображение, осваивать действия «опредмечивания» — видеть в разных по форме и величине деталях строительного материала, объединенных по определенному принципу, знакомые объекты.

— Побуждать соединять и размещать детали в пространстве разными способами.

— Воспитывать интерес к конструктивной деятельности из строительного материала и желание строить простейшие модели реальных объектов. Учить работать совместно со сверстниками.

— Закреплять в активном словаре детей: существительные (кубик, кирпичик, дом, башня; другие существительные, обозначающие постройки по замыслу детей); прилагательные (большой, маленький, одинаковый, разный, низкий, высокий, твердый, желтый, красный, синий, зеленый); глаголы (положил, соединил, поставил, сделал, построил); местоимения (я, он, она, они, мы).

— Учить согласовывать местоимения с глаголами настоящего и прошедшего времени (Я сделал. Мы построили. Она поставила); отвечать на вопросы с опорой на предмет и действие (Что делает? Что делают? Что сделал? Что сделали? Что это?); строить предложения из двух слов.

3 группа. Конструирование из деталей универсального конструктора

Задачи:

— Познакомить детей с конструктивными свойствами и функциональным назначением деталей универсального конструктора в процессе самостоятельного экспериментирования с его элементами (разными по форме, цвету, величине геометрическими фигурами).

— Развивать воображение, осваивать действие опредмечивания — учить видеть в разных сочетаниях элементов

конструктора конкретные предметы (объекты) действительности.

— Учить детей аккуратно действовать с деталями конструктора.

— Воспитывать желание работать совместно с воспитателем и сверстниками подгруппы.

— Активизировать в активном словаре: существительные (фигурка, кружок, треугольник (крыша), квадратик, ягодка, яблочко, картина); глаголы (лежать, помогать, брать, делать, положить, собрать, снять, потерять); прилагательные (красивый, разноцветный, зеленый, красный, желтый, синий, круглый, маленький, большой).

— Учить согласовывать прилагательные с существительными (цветок синий, красный, желтый, красивый; дом низкий; ягодка красная, маленькая; кружок маленький, большой); отвечать на вопросы (Что это? Что делаешь?) с опорой на предмет и действие; строить предложения из двух слов (Я беру. Оля сделала); употреблять глаголы единственного и множественного числа настоящего и прошедшего времени (кружок лежит — яблоки лежат; я беру — они берут; я положил — они положили; он сде-

лал — мы сделали; я собрал — мы собрали; я снял — мы сняли).

По итогам проведения данных занятий предполагается, что уровень творческого воображения детей старшего дошкольного возраста повысится.

Теоретический анализ литературы показал, что проблема развития творческого воображения чрезвычайно актуальна и в наши дни. Воображение есть форма активности, выражающаяся в изменении, перекомбинировании элементов опыта и позволяющая использовать его гибко и точно. Воображение есть элемент символической функции и складывается вместе с речью в совместных действиях ребенка и взрослого по механизму социального наследования. Важнейший момент воображения — создание (видение) целостного образа раньше его частей. Необходимым условием развития творческого воображения детей является включение субъекта в активные формы деятельности и, прежде всего, предметно-творческой. Деятельность по конструированию может быть успешно использована в развитии творческого воображения у детей

Литература:

1. Анистратова, А. А., Гришина, Н. И. Развиваем творческие способности [Текст] / А. А. Анистратова, Н. И. Гришина. — М., 2008. — 56 с.
2. Давидчук, А. Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества [Текст] / А. Н. Давидчук. — 2-е изд., доп. — М.: Просвещение, 1976. — 76 с.
3. Дьяченко, О. М. Об основных направлениях развития воображения у детей [Текст] / О. М. Дьяченко // Вопросы психологии. — 2007. — № 16. — С. 32
4. Казакова, Т. Г. Развитие у дошкольников творчества [Текст]: пособие для воспитателей детского сада / Т. Г. Казакова. — М.: Просвещение, 1985. — 192 с.

Формы партнерства детского сада и семьи как одно из условий воспитания здорового ребёнка

Янцен Надежда Генриховна, инструктор по физической культуре;

Ананина Любовь Александровна, воспитатель;

Алимова Светлана Владимировна, воспитатель

АНО ДО «Планета детства «Лада», детский сад № 107 «Ягодка» (Самарская область)

Федеральный государственный образовательный стандарт предъявляет ряд требований к условиям реализации образовательной программы дошкольного образования. Одним из таких требований является «взаимодействие с родителями по вопросам образования ребёнка, вовлечения их в жизнь детского сада, планирование совместных образовательных проектов с семьёй с целью выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи».

Взаимодействие с семьями воспитанников является приоритетным направлением в работе нашего детского сада

по всем направлениям. Здоровый ребёнок, семья, детский сад, — три понятия, которые тесно связаны между собой.

Вырастить ребенка крепким, здоровым, сильным, разносторонне развитым — это желание родителей и ведущая задача, стоящая перед дошкольным учреждением. Семья и детский сад — такие структурные подразделения, которые и определяют уровень здоровья ребенка. Многие дети, поступая в детский сад уже имеют отклонения в физическом развитии. Одной из причин является неинформированность родителей в вопросах физического воспитания детей.

Дошкольный возраст — это основа здоровой личности а, следовательно, и здорового общества в будущем и настоящем. Формирование у ребенка потребности в движении в значительной степени зависит от особенностей воспитания и жизни, возможности окружающих его взрослых создать благоприятные условия для физического развития.

Здоровье нужно сохранять и всячески укреплять. А чтобы собственное здоровье стало ценно для ребенка, необходимо вести работу в сфере физического воспитания, навыков самообслуживания и личной гигиены, организации двигательного режима, в воспитании чувств бережного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих.

Какие же активные формы взаимодействия с семьей лучше использовать в работе дошкольного образования?

Отвечая на этот вопрос, мы поставили перед собой следующие задачи:

- повышать роль семьи в оздоровлении и физическом воспитании детей;
- сформировать у детей желание вести здоровый образ жизни;
- способствовать формированию общественного мнения о значимости физической культуры в ДООУ и семье;
- продолжать развивать творческую инициативу родителей в формировании у детей устойчивого интереса к физической культуре.

Совместная работа детского сада с семьей должна строиться на определенных принципах, определяющих ее содержание, организацию и методику.

Принципы сотрудничества педагогов с родителями:

- индивидуальный подход к каждому ребенку и соответственно семье;
- единство задач и целей воспитания здорового ребенка в семье и детском саду;
- последовательность и систематичность работы в течение всего периода пребывания ребенка в детском саду;
- внедрение новых методов и форм работы с детьми;
- взаимопомощь и взаимное доверие педагогов и родителей.

Инновационные формы работы детского сада и семьи, которые внедряются в нашем детском саду.

Поддержать и сформировать у родителей интерес к оздоровлению детей, процедуры закаливания, положительной мотивации к занятиям физической культуры, соблюдению режимов дня и правильному питанию через инновационные формы работы:

Утренняя гимнастика вместе с семьей (флэш-моб).

Стенгазеты о здоровом образе жизни.

Совместные спортивные праздники.

Фототчеты о проведенных спортивных развлечениях.

Выпуск книг со сказками и рассказами о пользе физических упражнений.

Уголки «Физическая культура» в каждой возрастной группе.

Конкурсы физкультурных уголков.

Дидактические игры и атрибуты по для физкультурных занятий по возрастам.

Родительские собрания.

Поговорим подробнее о некоторых инновационных формах.

1. Утренняя гимнастика вместе с семьей (флэш-моб)

Мы все знаем, что утренняя гимнастика обеспечивает постепенный переход организма от состояния покоя во время сна к его повседневному рабочему состоянию. И у детей, систематически занимающихся гимнастикой, улучшается общее самочувствие, сон, аппетит, повышается работоспособность. Систематически проводимая зарядка служит хорошим средством укрепления здоровья. Но... не все дети радуются физическим упражнениям с утра.

Флэш-моб

В нашем саду гимнастика проводится под живую музыку — нам играет муз. руководитель на фортепиано. Наблюдая за детьми, подмечали что некоторые ребята шагают с настроением, другие зевают, одни вообще не слышат музыку и идут «вразвалочку», ворчат себе под нос: «опять эта ваша зарядка», пятые — переговариваются между собой, а есть и такие, которые громко выражают свое нежелание заниматься какой-либо физической деятельностью.

Именно эти наблюдения навели на мысль поменять что-то в нашей работе. Вместо фортепиано, мы включили флешку с записью песен группы Барбарики. Реакция детей была незамедлительной, те дети, которые болтали и проявляли безразличие, включились в выполнение упражнений основного комплекса зарядки. Эксперимент оказался удачным и очень полезным. Он показал, что утренняя зарядка может быть веселой и интересной и оказывает позитивное влияние на детскую психику, поведение, настроение. И летом мы провели флэш-моб с родителями на улице. С некоторыми родителями предварительно поупражняясь, вместе показали нашу дружную утреннюю гимнастику всему детскому саду. Радости не было предела. И теперь ребята, да и родители бегут на утреннюю гимнастику и с удовольствием делают ее.

2. Выпуск стенгазет о здоровом образе жизни.

Выпуск газет — одна из форм пропаганды ЗОЖ. Это должен быть продукт коллективного творчества взрослых и детей. Дети вместе со взрослыми ищут информацию физкультуре, спорте, о ЗОЖ и охотно делятся ею со всеми.

В старших группах дети охотно делают такие газеты и отдают их для просмотра в младшие группы.

3. Изготовление альбомов о спортивных достижениях семьи.

Альбомы — это еще одна форма коллективной работы всех участников педагогического процесса. В нее вовлечены не только педагоги, но и семьи воспитанников. Ребятышки разных групп меняются альбомами и с удовольствием их рассматривают.

4. Изготовление атрибутов для физкультурных занятий, дидактические игры.



Рис. 1.

В процессе выполнения разных видов упражнений с использованием пособий у детей формируются двигательные навыки. Родители и дети привлекаются к изготовлению пособий своими руками. Изготовление игр и атрибутов сближает взрослых и детей, воспитывает у детей бережное отношение к изготовленному оборудованию.

5. Спортивный праздник «Папа, мама, я — спортивная семья!» уже стал нашей традицией и очень нравятся не только детям, но и взрослым. Такие праздники благотворно влияют на взаимоотношения между семьёй и коллективом сада.



Рис. 2.

6. «День открытых дверей».

Каждый год в октябре в нашем саду проходят, ставшими уже традиционными «Дни открытых дверей». В этот день двери открыты для всех желающих: и для родителей и для педагогов из других садов. Руководитель детского сада проводит экскурсии по группам и саду, воспитате-

ли игры-занятия с детьми. Под руководством инструктора родители вместе с детьми делают утреннюю зарядку с утра, а в течение дня принимают участие в занятиях. После сна в этот день организуются совместные спортивные развлечения с родителями, такие как «Семейные старты».



Рис. 3.

В перспективе.

На этом я не собираюсь останавливаться, планирую создать цикл утренних гимнастик под веселую музыку, методических и дидактических материалов на основе внедрения информационных технологий в деятельности ДОО.

Акцентируя внимание на проблемах здорового образа жизни и физического воспитания, необходимо донести до родителей мысль о том, что важно не только интеллектуально развивать ребенка, но и физически и данный вид деятельности будет более эффективным, если заниматься физическими нагрузками всей семьей.

Интеграция образовательных областей в условиях реализации ФГОС дошкольного образования

Янцен Надежда Генриховна, инструктор по физической культуре;
Михайлова Ольга Александровна, музыкальный руководитель
АНО ДО «Планета детства «Лада», детский сад №107 «Ягодка» (Самарская область)

С целью повышения качества образования, его доступности, и развития таланта и индивидуальности каждого ребенка, а так же сохранения состояния его здоровья в Российской Федерации происходит модернизация системы образования. Именно стандарт призван обеспечить достижение каждому ребенку независимо от национальных, территориальных, имущественных и других различий возможность достижения необходимого и достаточного уровня развития для последующего успешного обучения на следующем уровне системы непрерывного образования России.

ФГОС дошкольного образования выделяет ряд принципов, которым должна соответствовать программа дошкольного образования организации. Принцип интеграции является одним из ведущих в дошкольной образовательной деятельности, что обеспечивает дошкольнику целостное восприятие окружающего мира. По новым стандартам дошкольная организация должна предоставлять информацию относительно дошкольного образования, а так же создать условия для участия родителей в образовательной деятельности, тем самым обеспечить партнерские отношения между семьей и дошкольным учреждением. Прин-

цип интеграции включает в себя взаимодействие родителей воспитанников, воспитателей, а так же узких специалистов. Комплексно-тематическое планирование помогает решить задачи интеграции. Принцип интеграции в дошкольном образовании в соответствии с возрастом ребенка и его особенностями, спецификой и возможностями образовательных областей, предполагающий связанность, взаимопроникновение и взаимодействие отдельных образовательных областей, обеспечивающих целостность образовательного процесса, а так же комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса (объединение комплекса различных видов специфических детских деятельностей вокруг единой темы при организации образовательного процесса).

Можно выделить следующие формы интегративного процесса: совместные творческие проекты, праздники, экскурсии, и т.д. Более конкретно остановимся на интеграции музыкальной и физической деятельности дошкольников. На протяжении всего периода они неразрывно связаны и дополняют друг друга. Восприятие — сложный психический процесс, который неразрывно связан с деятельностью и активно развивается лишь в деятельности. Восприятие для ребенка становится доступным раньше, чем всё остальное. Поэтому оно является важным на протяжении всего дошкольного возраста. Движение — это наиболее доступный вид деятельности для детей, так как сам процесс движения заложен в детскую сущность. Именно движением ребёнок откликается на музыку. Он стремится двигаться, бегать, прыгать. С самого раннего возраста в работе с детьми широко используются подвижные игры-песенки, игры-пляски с предметами и без них. В этот период, очень важен эмоционально-положительный настрой ребенка и за это отвечает музыкальное сопровождение, а так же развитие координацию движений, которому способствуют ритмические движения.

В работе с детьми раннего возраста широко используется пальчиковая гимнастика, сопровождаемая пением. Пальчиковые игры — одна из основ физического развития ребенка. Пальчиковые игры дают ребёнку возможность почувствовать свои пальцы, ладонь, локоть, плечо. Сфор-

мировать представление о своём теле. А музыкальное сопровождение создает положительный настрой, что дает возможность в игровой форме развивать музыкальные и физические способности ребенка.

Утренняя гимнастика под музыкальное сопровождение, так же дает заряд энергии и положительных эмоций на весь день. Музыка, сопровождая утреннюю гимнастику, активизирует детей, значительно повышает качество выполняемых ими упражнений, организует коллектив.

В более старшем дошкольном возрасте, участие детей в пении, играх, хороводах, плясках улучшает координацию движений, развивает чувство ритма, развивает выносливость, быстроту реакции, ловкость, смелость, что является основной задачей физического развития дошкольников.

Использование музыкально-ритмических движений в музыкальной и физической деятельности развивают и музыкальность, и двигательные способности, а также те психические процессы, которые необходимы для их выполнения. В танцевальных движениях, используемых в музыкальной деятельности, ведется профилактическая работа над улучшением осанки, укреплением групп мышц. Здесь очень важно правильно выбрать музыкальное сопровождение, соответствующее характеру движения. Музыка должна подсказать в каком темпе нужно выполнять то или иное упражнение.

Важно помнить, что только при правильном дыхании возможно полноценное физическое развитие, а также развитие певческих навыков. Поэтому как в физической, так и в музыкальной деятельности в работе с детьми широко используется дыхательная гимнастика, которая, при правильном её выполнении, приносит огромную пользу в укреплении дыхательной мускулатуры и здоровья ребенка. Она используется в форме игры и приносит не только пользу, но еще вызывает у дошкольников массу положительных эмоций.

И как результат совместной деятельности музыкального руководителя и инструктора по физической культуре — это проведение музыкально-спортивных праздников и развлечений.



Рис. 1.

Праздники в дошкольной организации не только развлекательный и положительно-эмоциональный настрой, но и обогащают жизнь детей, способствуя полному и гармоничному развитию личности, всесторонне раскры-

вают ребенка. Участие в таких мероприятиях приносит детям радость общения друг с другом, сопереживание, ощущение победы, укрепляет и развивает детский организм, улучшает координацию движений.



Рис. 2.

Родители, которые принимают участие в жизни сада, могут увидеть достижения своего ребенка и вместе с ним порадоваться успехам, а так же включаться в детские игры

и аттракционы, получая вместе с детьми положительный эмоциональный настрой.



Рис. 3.

В ходе проведения музыкально-спортивных праздников и развлечений решаются задачи такие как:

1. Формировать здоровый образ жизни.
2. Воспитывать стойкий интерес к спорту, к личным достижениям.
3. Создать положительный эмоциональный настрой.

4. Развивать творческие предпосылки, инициативу, коммуникативные способности.

5. Демонстрировать спортивные достижения.
6. Воспитывать интерес к народным традициям.
7. Формировать познавательную активность.
8. Воспитывать нравственные качества.

Использование принципа интеграции имеет свои плюсы.

Первое — это четкость, большая информативность. И благодаря этому реализуется один из основных принципов дошкольной педагогики — специально организованная деятельность с детьми должна быть непродолжительной по времени (требования Сан ПиН), но емкой.

Второй плюс — это обеспечение взаимопроникновения содержания образовательных областей и целостного восприятия ребенком окружающего мира.

Это значит, что интегрированное обучение имеет свои преимущества: у дошкольников формируется видение це-

лостной картины мира, дети раскрепощаются в творчестве, у них формируется познавательный интерес, повышается мотивация. Интегрированное обучение помогает решать одну и ту же задачу в разных ситуациях и с разных сторон.

Таким образом, реализуя принцип интеграции, ФГОС ориентирует не на четко спланированное и организованное по времени НОД, а на взаимодействие — совместную деятельность всех субъектов образовательного пространства в целостном интегрированном процессе.



Рис. 4.

ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Развитие продуктивного мышления школьников через решение экспериментальных задач по физике

Андреева Юлия Вячеславовна, аспирант

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

В данной статье рассматриваются особенности использования экспериментальных задач в курсе физики средней школы, показывается их влияние на развитие продуктивного мышления школьников, приводятся примеры применения экспериментальных задач в 7 классе.

Ключевые слова: экспериментальные задачи, продуктивное мышление

Продуктивное мышление играет немаловажную роль в жизни каждого человека. После окончания школы учащиеся забывают многие из полученных знаний, но способность выдавать новые идеи, делать выводы, усовершенствовать механизмы сейчас наиболее ценится в вузах и предприятиях. Именно креативность, построенная на продуктивном мышлении, сейчас является залогом востребованности специалиста. Поэтому задача школы помочь учащемуся развивать продуктивное мышление, как во внеурочной системе, так и на уроках, особенно уроках физико-математического цикла, технологии.

Понятие «продуктивное мышление» впервые было введено М. Вертгеймером в свое работе «Продуктивное мышление». По его мнению, именно продуктивные мыслительные процессы следует «называть подлинными, красивыми, ясными, продуктивными». [1, с. 269]

Мыслительные операции и процессы, происходящие при продуктивном мышлении «не случайны, не хаотичны, а относятся к целостным характеристикам» [1, с. 269], а значит должны быть сформированы в последовательной логике системы уроков, соответствующих каждому из классов изучения предмета. Причем в процессе знакомства с новыми величинами, с новыми типами задач, мы должны систематически возвращаться к таким задачам, которые ведут к развитию продуктивного мышления, т. к. «мышление теоретически есть не что иное, как функционирование механических ассоциативных связей, привычек, приобретенных в результате повторения». [1, с. 168].

Решение экспериментальных задач всегда связано с рядом трудностей. Это и несформированность умения работать часто с простым лабораторным оборудованием, и неумение оценить и выбрать наиболее простой или наиболее красивый из способов решения, незнание способов оценивания точности проведенного измерения, а часто, преодоление себя, привычки получать все необходимые данные из текста задачи, а не через эксперимент. Эк-

спериментальные задачи все чаще встречаются в школьном курсе физики. Их можно теперь встретить не только на втором туре областных и всероссийских олимпиад. С переходом на ФГОС ООО экспериментальные задачи возвращаются в программу физики средней школы, как одно из направлений для развития продуктивного мышления школьников.

«Подобно тому как задача — проблемная ситуация — в ходе продуктивного мышления не является чем-то замкнутым в себе, но ведет нас к решению, к структурному завершению, даже задача с полученным решением часто не является завершенной вещью в себе. Она снова может функционировать как часть, которая заставляет нас выйти за ее пределы, побуждает рассматривать, осмысливать более широкое поле». [1, с. 179] Осознавая решение одного из видов, учащийся сталкиваясь с подобной ситуацией, уже не испытывает трудностей с анализом и решением. Одной из важных черт продуктивного мышления является «способность переноса знаний и умений в новую ситуацию, видение новой проблемы в знакомой и нестандартной ситуациях, т. е. умение отделять специфический аспект проблемы от неспецифического, переносимого в другие области». [2, с. 11] Поэтому необходимо учить принципам решения экспериментальных задач.

К экспериментальным задачам относятся такие физические задачи, постановка и решение которых органически связаны с экспериментом: с различными измерениями, воспроизведением физических явлений, наблюдениями за физическими процессами и т. п. [3, с. 5]

Задача учителя не столько объяснить возможные способы решения экспериментальных задач, сколько познакомить учащихся с существующими видами подобных задач, показать особенности решения каждого вида. «Способ решения, его основные особенности, трудности решения выступают как части большой расширяющейся области. Здесь функции мышления не ограничиваются только решением

конкретной задачи, мыслящий человек совершает открытия, обнаруживает более глубокие вопросы». [1, с. 178]

Каждый вид экспериментальных задач имеет свои особенности, поэтому необходимо знакомить учащихся именно с особенностями присущими не каждой отдельной задаче, а каждому виду. Разбор экспериментальных задач приучает критически подходить к результатам измерений, учит обращать внимание на условия, при которых производится эксперимент. Экспериментальные задачи помогают лучше решать расчетные, так как при решении экспериментальных задач ученику приходится сначала осмыслить физическое явление или закономерность, выявить, какие данные ему нужны, продумать способы и возможности их определения, найти их и только на заключительном этапе уже вполне осмысленно подставить в формулу.

Так, условно можно выделить задачи следующих видов: качественные и количественные. В решении качественных задач отсутствуют числовые данные и математические расчеты. В этих задачах от учащегося требуется или предвидеть явление, которое должно совершиться в результате опыта, или самому воспроизвести физическое явление с помощью каких-либо приспособлений. При решении количественных задач, как правило, сначала производят необходимые измерения, а затем, используя полученные данные, вычисляют с помощью формул ответ задачи. Кроме того, можно выделить:

1. Задачи, в которых для получения ответа приходится либо измерять необходимые физические величины, либо использовать паспортные данные приборов, либо экспериментально проверять эти данные.

2. Задачи, в которых ученики самостоятельно устанавливают зависимость и взаимосвязь между конкретными физическими величинами.

3. Задачи, в условии которых дано описание опыта, а ученик должен предсказать его результат.

4. Задачи, в которых ученик должен с помощью данных ему приборов и принадлежностей показать конкретное физическое явление без указаний на то, как это сделать, или собрать электрическую цепь. Сконструировать установку из готовых деталей в соответствии с условиями задачи.

5. Задачи на глазомерное определение физических величин с последующей экспериментальной проверкой правильности результата.

6. Задачи с производственным содержанием, в которых решаются конкретные практические вопросы. [3, с. 7]

Можно выделить задачи по разным разделам курса: механика, электростатика, оптика. Так же, как и расчетные, экспериментальные задачи можно разделить на простые (учебные) и сложные. Приведем примеры простых учебных экспериментальных задач, которые возможно использовать в курсе физики 7 класса.

Задача 1.

Определить толщину волоса, тонкой нити длиной около 1 метра имея линейку.

Возможное решение.

Задача решается методом рядов. Намотать плотно в один слой на линейку нить, считая количество витков. Чем больше будет витков, тем точнее будет определена толщина.

$$d = \frac{l}{n}$$

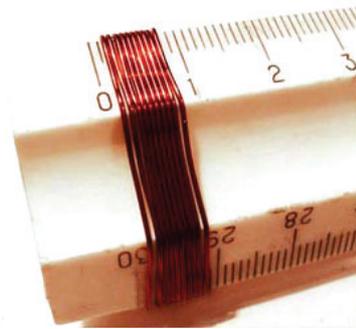


Рис. 1. Намотка нити

Задача 2.

Поднять картофелину со дна сосуда наполненного водой и определить ее плотность, используя мензурку с водой, картофелину, чайную ложку, соль, если известно, что в чайную ложку помещается соль массой 12 г.

Возможное решение.

Картофель тонет в пресной воде и всплывает в соленой. Воспользуемся этим свойством.

$$mg = F_a$$

$$\rho_k gV = (\rho_{\text{вод}} + \rho_{\text{соли}}) gV$$

$$\rho_k = \rho_{\text{вод}} + \rho_{\text{соли}}$$

$$\rho_k = \rho_{\text{вод}} + \frac{m}{V} \text{ соли}$$

Ход работы:

1. Добавляя соль в воду добиться, чтобы картофелина всплыла, считая необходимое для этого количество ложек соли. Вычислить массу соли.

2. Измерить объем соли по разнице подъема воды в мензурке.

3. Вычислить плотность картофелины.



Рис. 2. Плавание картофеля в соленой воде

Задача 3.

Измерить расстояние от дома до школы зная длину своего шага.

Возможное решение.

1. Считаем количество шагов n от дома до школы.
2. Определяем расстояние

$$S = l_{\text{шага}} \cdot n$$

Задача 4.

Измерить площадь школьного спортзала, если есть секундомер и метровая линейка. Линейку закрепить на полу (перекладывать нельзя).

Возможное решение.

1. Измерить скорость ходьбы или бега. Для этого использовать метровую линейку и секундомер $v = 1 \text{ м / т}$
2. Измерить время перемещения учащегося вдоль каждой из двух смежных стен. Вычислить длины стен $a = v t_1$ и $b = v t_2$
3. Вычислить площадь. $S = a b$

Задача 5.

Определить плотность неизвестной жидкости, с помощью груза, динамометра, стакана с водой. [4, с. 30]

Возможное решение.

Поскольку есть стакан с известной жидкостью (с водой) будем использовать действие в жидкости выталкивающей силы (силы Архимеда).

В воздухе на тело действует сила тяжести.

В воде — сила тяжести mg и сила Архимеда F_a . Вес тела в воде.

$$P_{\text{вод}} = mg - F_a \text{ вод}$$

$$P_{\text{вод}} = mg - P_{\text{вод}} g V \quad (1)$$

Вес тела в неизвестной жидкости:

$$P_x = mg - F_{a_x}$$

$$P_x = mg - P_x g V \quad (2)$$

Перепишем выражения 1 и 2 в следующем виде

$$P_{\text{вод}} g V = mg - P_{\text{вод}} \quad (3)$$

$$P_x g V = mg - P_x \quad (4)$$

Поделим выражение 3 на выражение 4

После преобразования получим

$$\frac{P_{\text{вод}}}{P_x} = \frac{mg - P_{\text{вод}}}{mg - P_x}$$

Литература:

1. Вертгеймер М. Продуктивное мышление: пер. с англ. / общ. ред. С.Ф. Горбова и В.П. Зинченко. — М.: Прогресс, 1987.
2. Глебова М.В. Психолого-педагогические условия развития продуктивного мышления старшеклассников в процессе обучения: дис. канд. пед. наук: 13.00.01, 19.00.07. — СПб., 2000. — 270 с. РГБ ОД, 61:01–13/1775–8

$$\frac{P_{\text{вод}}}{P_x} = \frac{mg - P_{\text{вод}}}{mg - P_x}$$

Выведем выражение для нахождения плотности:

$$P_x = P_{\text{вод}} \cdot \frac{mg - P_x}{mg - P_{\text{вод}}} \quad (5)$$

То есть для нахождения плотности неизвестной жидкости достаточно измерить вес тела в воздухе, в воде и в неизвестной жидкости.

Ход работы:

1. Определить P вес тела в воздухе.
2. Определить $P_{\text{вод}}$ вес тела в воде.
3. Определить P_x вес тела в неизвестной жидкости.
4. Вычислить плотность жидкости, используя формулу 5

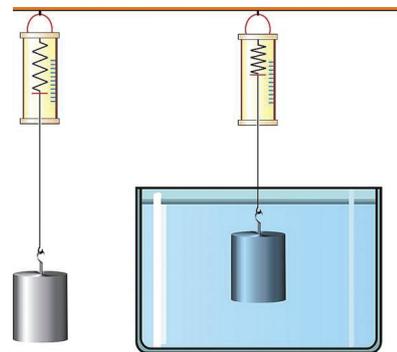


Рис. 3. Определение веса в воздухе и воде

Задача 6.

Определить плотность майонеза или кетчупа в гибкой упаковке.

Возможное решение.

На упаковке ищем надписи масса и объем майонеза.

$$\rho = \frac{m}{V}$$

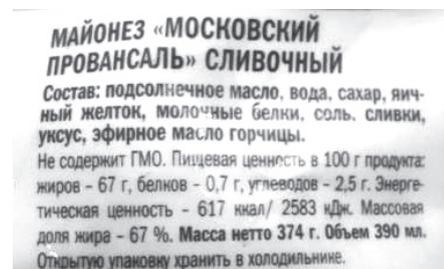


Рис. 4. Упаковка майонеза с указанием массы и объема продукта

3. Антипин И. Г. Экспериментальные задачи по физике в 6–7 классах. Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1974.
4. Кабардин О. Ф., Орлов В. А. Экспериментальные задания по физике: учебное пособие для учащихся общеобразовательных учреждений. — М.: Вербум, 2001.

Решение правовых задач как средство развития универсальных учебных действий учащихся

Белянкова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Тулский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

Статья посвящена проблеме формирования универсальных учебных действий учащихся посредством решения правовых задач-ситуаций. Автор определяет принципы использования задач в учебно-воспитательном процессе, обращает внимание на методические аспекты организации работы с ними. В статье приводятся примеры правовых ситуаций, которые можно использовать в процессе обучения школьников праву.

Ключевые слова: методика обучения, право, правовые задачи, универсальные учебные действия, case-study

Современное образовательное пространство, в том числе в области правового обучения и воспитания, развивается очень динамично. Принятые федеральные государственные образовательные стандарты среднего общего образования устанавливают, что выпускник школы — это человек «осознающий себя личностью, социально активный, уважающий закон и правопорядок, осознающий ответственность перед семьей, обществом, государством, человечеством» [2]. Поэтому главной задачей учителя права и обществознания является формирование правового сознания, повышение уровня правовой культуры подрастающего поколения.

Перед современной школой возникает вопрос об использовании эффективных методических способов реализации государственного и социального заказа, достижению планируемых результатов обучения. Учитывая, что ФГОС определяет переход к системно-деятельностному обучению, то особую актуальность приобретают активные и интерактивные формы работы. Одним из них может являться использование правовых ситуаций-задач (case-study) в подготовке школьников. Данный метод уже давно и успешно используется в профессиональной подготовке юристов, педагогов и др. В системе общего образования он не получил широкого распространения, однако используется в современной практике. Как правило, решение правовых ситуаций применяется на уроках права, если данный предмет входит в учебный план образовательной организации, что бывает далеко не всегда. В рамках изучения правового блока интегрированного обществоведческого курса данный метод практически не используется в связи с тем, что выделяемого количества часов, отводимого на изучение юридических проблем в рамках обществознания, бывает просто недостаточно. Однако примеры правовых ситуаций широко распространены в олимпиадных заданиях, а также пред-

ставлены на едином государственном экзамене (вопрос 27 согласно кодификатору 2016 года).

В чем особенности использования метода case-study в правовой подготовке школьников? Правовая задача — это проблемная ситуация, решение которой необходимо найти или спроектировать. Работа над правовой задачей способствует формированию правовой компетентности, развивает аналитическое мышление учащихся, повышает мотивацию к изучению права.

Кроме того, с помощью использования данного метода развиваются личностные, познавательные, коммуникативные и регулятивные универсальные учебные действия. Так как правовые задачи ориентированы на реальную (или почти реальную) жизненную ситуацию, то проектирование ее решения способствует в определенной мере самоопределению ученика, формирует основы правомерного поведения и гражданской идентичности учащихся, что относится к личностным универсальным учебным действиям. Поиск необходимой информации в ходе решения кейса, ее анализ, логическое построение решения и его обоснование с помощью нормативно-правовых актов представляет собой познавательные результаты обучения. Коммуникативные универсальные учебные действия формируются при формулировании решения правовой ситуации, обсуждения в группе в процессе проектирования ответов. Овладевая алгоритмом решения правовой задачи, ученики учатся действовать в соответствии с предложенным планом, оценивать результаты проделанной работы, что представляет собой регулятивные универсальные учебные действия.

Необходимо учесть тот факт, что для решения правовых ситуаций-задач от учеников потребуются знание определенных нормативно-правовых актов. Но данные виды документов создаются не для школьников, поэтому большинство из них сложны для понимания даже старшеклас-

никами вследствие сложности самого юридического языка. При решении правовых задач ученикам следует предлагать конкретный фрагмент документа, доступный по содержанию и объему, которым необходимо воспользоваться для выполнения задания. Как правило, данная форма работы позитивно воспринимается учениками, так как некая связь с реальными жизненными ситуациями повышает эффективность учебно-воспитательного процесса.

При отборе и моделировании правовых задач следует учитывать основные принципы обучения. В частности, предлагаемая ситуация должна соответствовать следующим принципам:

1. Принцип научности. Учитель должен помнить, что право — это динамично развивающаяся сфера, законодатель постоянно вносит изменения и дополнения в действующие нормативно-правовые акты, поэтому даже если фрагменты документов представлены в учебниках, следует обращаться к актуальным редакциям НПА, которые можно найти в интернет-версиях СПС «Гарант» и «Консультант плюс».

2. Принцип последовательности. Решение правовых задач не может предшествовать изучению нового материала, а должно быть направлено на формирование навыка практического использования полученных теоретических знаний, если только предлагаемый кейс не является проблемной ситуацией, которую необходимо решить ученикам в течение урока.

3. Принцип систематичности. Для того чтобы ученики овладели требуемыми навыками необходимо использовать решение правовых ситуаций в ходе изучения всех основных отраслей права, прежде всего семейного, гражданского, трудового, административного и уголовного. В этом случае требуемые умения могут достигнуть необходимого уровня развития.

4. Принцип активности. При использовании данного метода ученики занимаются самостоятельным поиском необходимой информации, требуемой для решения предложенной задачи на основе материалов, предоставленных учителем. В результате происходит активизация познавательной деятельности обучающихся.

5. Принцип доступности. В современном интернет-пространстве можно найти большое количество правовых задач по различным темам, однако большинство из них ориентировано на профессиональную юридическую подготовку бакалавров, специалистов, магистрантов. Поэтому далеко не все из них подходят для правовой подготовки школьников. Правовая ситуация в системе общего образования должна быть понятна по содержанию и доступна уровню подготовки школьников.

В ходе выполнения заданий этого типа ученик должен знать алгоритм своих действий, понимать какие аспекты ситуации необходимо выделить, чтобы сформулировать выводы.

В целом алгоритм решения правовой задачи может иметь следующую последовательность:

- 1) анализ условий задачи, определение отрасли права к которой относится задача, оценка имеющихся возможностей и перспектив решения в соответствии с нормами соответствующей отрасли права,
- 2) изучение нормативно-правовых актов, в соответствии с которыми построена проблемная ситуация правовой задачи, получение всей необходимой информации, которой можно воспользоваться в предложенной ситуации,
- 3) осуществление решения задачи, которое специфично и зависит от характера решаемой задачи,
- 4) формулирование решения правовой задачи, его проверка и оценка.

Приведем примеры ситуаций, которые можно предложить школьникам в процессе изучения отдельных отраслей права.

1. Трудовое право.

— 15-летний Сидоров, получивший основное общее образование, устроился учеником токаря в ООО «Азотреммаш». К директору ООО обратился отец Сидорова с просьбой уволить его сына, так как тот устроился на работу вопреки запрету родителей, однако сам подросток пояснил, что хочет получить рабочую специальность, и не намерен выполнять требования отца. Как в данном случае должен поступить директор ООО «Азотреммаш»? С какого возраста гражданин может стать субъектом трудового права? Для решения ученикам предлагается воспользоваться статьей 63 Трудового кодекса РФ.

— 18-летний Кириллов В. подал заявление о приеме на работу в ресторан «Пряник» в качестве кухонного работника. Администрация потребовала у него предоставление трудовой книжки, паспорта, характеристики с предыдущего места работы и справок о состоянии здоровья, наличии жилплощади и семейном положении. Установив, что трудовой книжки у него нет, поскольку ранее Кириллов В. нигде не работал, а также не представил остальные требуемые документы, в приеме на работу ему было отказано. Права ли администрация ресторана? Как следует разрешить данный спор? Для ознакомления ученикам предлагается статья 65 Трудового кодекса РФ.

— Кукушкина работала в детских яслях в должности медсестры. Приказом администрации она была уволена с работы по п. 5 ст. 81 ТК РФ. Поводом для увольнения послужили отказы Кукушкиной выполнить распоряжение заведующей — принять участие в уборке помещения детского сада. Считая увольнение неправильным, Кукушкина обратилась в суд с иском о восстановлении ее на работе. Какое решение должен принять суд? Решить данную ситуацию ученики должны на основе статьи 60 и 81 Трудового кодекса РФ.

2. Семейное право.

— Вступающие в брак Роман и Екатерина решили заключить брачный договор. Роман настаивал на включении

в договор пункта, запрещающего жене уезжать из города, страны без сопровождения мужа. А Екатерина хотела включить положение о том, что она не должна работать, а обеспечивать ее и детей обязан муж. Нотариус отказался удостоверить брачный договор. Правомерны ли действия нотариуса? С какого момента брачный договор может вступить в силу, если будет оформлен в соответствии с требованиями законодательства? Для решения ученики должны воспользоваться статьями 40–42 Семейного кодекса РФ.

— В органы ЗАГСа обратились супруги Тюленевы, у которых не было детей, с просьбой расторгнуть их брак. Совместно нажитое имущество ими было разделено по взаимному согласию. Однако сотрудники ЗАГСа отказали им в регистрации развода, мотивировав свои действия тем, что супруги не предоставили веских доказательств невозможности сохранения семьи. Правомерны ли действия сотрудников ЗАГСа? Обосновать решение данной задачи можно с помощью статьи 19 Семейного кодекса РФ.

3. Гражданское право.

12-летний Василий получил в подарок от деда велосипед. Поскольку Василию срочно понадобился скейтборд, он продал велосипед Николаю, которому было 16 лет, а на вырученные деньги купил скейтборд. Отец Василия, узнав об этом, расценил поступок сына как неуважение к деду, пошел к Николаю с намерением вернуть деньги и забрать велосипед. Однако купивший велосипед подросток взять деньги и вернуть велосипед отказался, заявив, что цену он дал за покупку нормальную, а Василий продал велосипед, принадлежащий не отцу, а самому Василию, что каждый может сам распоряжаться принадлежащим ему имуществом, и оснований для расторжения договора нет. Прав ли

покупатель велосипеда? Для решения необходимо воспользоваться статьей 28 Гражданского кодекса РФ.

4. Административное право.

— Кириллу исполнилось 15 лет, и он вместе с друзьями пошел в парк, чтобы отметить свой день рождения. Втайне от родителей он взял из дома крепкие спиртные напитки, которые были распиты в парке. После этого друзья стали приставать к гражданам, гуляющим в парке, сопровождая свои действия нецензурной бранью, разбили несколько фонарей с криком: «Темнота — друг молодежи!». Их действия были замечены сотрудниками полиции. Друзья были задержаны и доставлены в отделение. Один из сотрудников органов охраны правопорядка сказал, что теперь они будут отвечать по всей строгости в соответствии с нормами Уголовного кодекса. Как можно квалифицировать действия несовершеннолетних? На основании каких норм права они понесут наказание? Будет ли привлечен к ответственности Кирилл и его друзья, если ему только исполнилось 15 лет, а друзья на 1 год старше? Прав ли сотрудник полиции? Для решения следует обратиться к статьям 2.3, 20.1, 20.22 Кодекса об административных правонарушениях, и статьи 16 Федерального закона от 22.11.1995 № 171-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «О государственном регулировании производства и оборота этилового спирта, алкогольной и спиртосодержащей продукции и об ограничении потребления (распития) алкогольной продукции».

Таким образом, решение правовых ситуаций-задач на уроках права способствует не только развитию необходимых умений школьников, но и помогает реализовывать государственный и социальный заказ — формирование законопослушного гражданина, уважающего право и обладающего высоким уровнем правовой культуры.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования / Приказ Министерства образования и науки России от 6 октября 2009 года № 413 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543>. (дата обращения: 16.07.2016).
2. Белянкова Е. И. Некоторые методические аспекты организации семинарских занятий по дисциплине «Право в сфере образования» в системе подготовки будущего учителя / Проблемы и перспективы развития образования в России. — 2016. — № 40. — С. 66–70.

Реализация ФГОС на уроках технологии: индивидуальный подход к учащимся средней общеобразовательной школы

Гордеева Светлана Игоревна, учитель технологии

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 48», г. Новоуральска

В условиях перехода основной общеобразовательной программы на работу по ФГОС нового поколения перед учителем технологии встает вопрос о проведении урока на основе индивидуального подхода к учащимся. В данной статье автор рассматриваем основные условия необходимые для реализации индивидуального подхода к учащимся, учет индивидуальных особенностей и их развитие.

Ключевые слова: урок технологии, индивидуальный подход, индивидуализация, учет и раскрытие особенностей учащихся, ФГОС

Великие отечественные и зарубежные педагоги во все времена особое внимание уделяли индивидуальному подходу к воспитанию и образованию ребенка. В работах Каменского Я. А., Руссо Ж-Ж., Оуэна Р. мы выделяем наиболее интересные выводы. Ян А. Каменский отметил первым, что обучение должно выстраиваться, учитывая возрастные и индивидуальные особенности, которые выявляются систематическим наблюдением. Так же данная проблема получила развитие в учениях отечественных прогрессивных педагогов: Ушинский К. Д. разработал методiku приемов индивидуального подхода к детям. Макаренко А. С. считал, что индивидуальный подход это неотъемлемая часть педагогики. Цель воспитания, по Л. Н. Толстому, должна заключаться в стремлении к гармоничному развитию всех сил и способностей детей, через изучение внутреннего мира ребенка, его желаний, интересов и устремлений.

Образование, осознается людьми главенствующей социальной ценностью современности: в обществе формируется устойчивый спрос на образовательные услуги, отчетливо прослеживается динамика профессиональных ориентаций молодежи. Уроки «Технологии» в школе являются первым шагом к профессиональной ориентации молодежи, особенно актуальных на сегодняшний день рабочих специальностей.

В российском образовании начаты системные изменения, направленные на обеспечение требований инновационной экономики, основанной на стремительно изменяющихся технологиях, а также запросов общества.

Основная задача здесь — построение приоритетов и структуры среднего образования в соответствии с современными потребностями рынка труда, повышение доступности качественных образовательных услуг.

По сравнению с выпускниками прошлых лет, нынешние выпускники более конкурентоспособны, готовы к быстрой трансформации своих представлений и ценностей, профессионально социализируются, проявляя большую целеустремленность, мотивированность в трудовой деятельности, которую начали формировать еще со школы. На таких выпускников всегда есть спрос на рынке труда.

Учреждения образования, в том числе и наша школа, формируя профессиональную культуру и профессиональ-

ные качества на уроках «Технологии», ориентируют учащихся на становление и поддержание на соответствующем уровне своей профессиональной репутации, на уважение таких традиционных ценностей труда, как долг, ответственность.

Формирование у учащихся системного мышления, профессиональной и творческой активности, социальной компетентности и проходит как в образовательной среде, так и за счет проведения внеучебных мероприятий, выставок творческих достижений учащихся, ярмарок-распродаж и многое другое.

Современная тенденция в системе образования направлена к индивидуализации обучения, к максимальному учету возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Но, при всем количестве публикаций, проблема индивидуального подхода раскрыта скудно, совсем мало сущности принципа и технологии осуществления.

«Индивидуальный подход» — это дидактический принцип обучения и воспитания, сущность которого состоит в учете индивидуальных особенностей учащихся в учебном процессе с целью активного управления ходом развития их умственных и физических способностей.

Таким образом, Стандарты нового поколения смещают акценты в образовании на индивидуализацию обучающихся. В процессе индивидуального подхода, обучающийся осваивает УУД, развивается как личность.

ФГОС ставит цели подготовки учащихся по технологии в виде образовательных результатов и предполагает уровеньный подход к организации и диагностике учебной деятельности. [4]

Одной из важнейших профессиональных компетенций учителя технологии является его способность к реализации индивидуального подхода к учащимся. Особое значение приобретает эта компетенция в современных условиях перехода основной общеобразовательной школы на работу по ФГОС.

ФГОС указывает на реальные виды деятельности и образовательные результаты обучения учащихся: личностные, метапредметные и предметные. Для учителя технологии они представлены в Примерной программе по предмету «Технология», так например к личностным образовательным

результатам относятся: осознание необходимости ответственного полезного труда как условия безопасной и эффективной социализации и др.; к *метапредметным*: диагностика результатов познавательной-трудовой деятельности по принятым критериям и показателям и др.; к *предметным*: выполнение технологических операций с соблюдением установленных норм, стандартов и ограничений и др. [3]

Основной формой организации обучения учащихся технологии является урок. Главная проблема встает перед учителем, как вести учет особенностей и организовать индивидуальную работу с обучающимися в процессе урочной деятельности. Наиболее востребованные на уроках технологии современные образовательные технологии. Метод проектов, личностно ориентированного обучения, развивающего обучения, проблемного обучения, саморазвития личности, игровые технологии, технологии групповой деятельности, к которым применим также индивидуальный подход к учащимся.

1. Наиболее успешно осуществить индивидуальный подход к учащимся, возможно применяя различные виды самостоятельной учебной работы. При выполнении учащимися самостоятельных заданий учителю видны трудности отдель-

ных учащихся, с которыми они сталкиваются и своевременно оказывать коррекционную помощь. Так же при работе с успешными учениками учитель может давать более сложные задания, отвечающие их высокому уровню подготовки, тем самым стимулируя развития их способностей.

2. Основной акцент в индивидуальной работе ставится на подходе к «сильным» и менее успешным по успеваемости учащимся. Соответственно общие требования необходимости чуткого и заботливого отношения педагога к улучшению успеваемости реализуется к разным категориям учащихся.

3. Индивидуальный подход на уроках технологии к учащимся осуществляется через проверку и оценку знаний. С целью побуждения к регулярным занятиям, мотивирования и повышения эффективности учебной работы менее успешные в учебе школьники подвергаются более частой проверке усвоения материала. Характеру проверки и оценки знаний, а также их степени трудности свойственна некоторая дифференциация. Задания для обучающихся по теме могут быть более или менее сложные, с различной творческой направленностью в зависимости от успеваемости учащегося и его личностных особенностей.

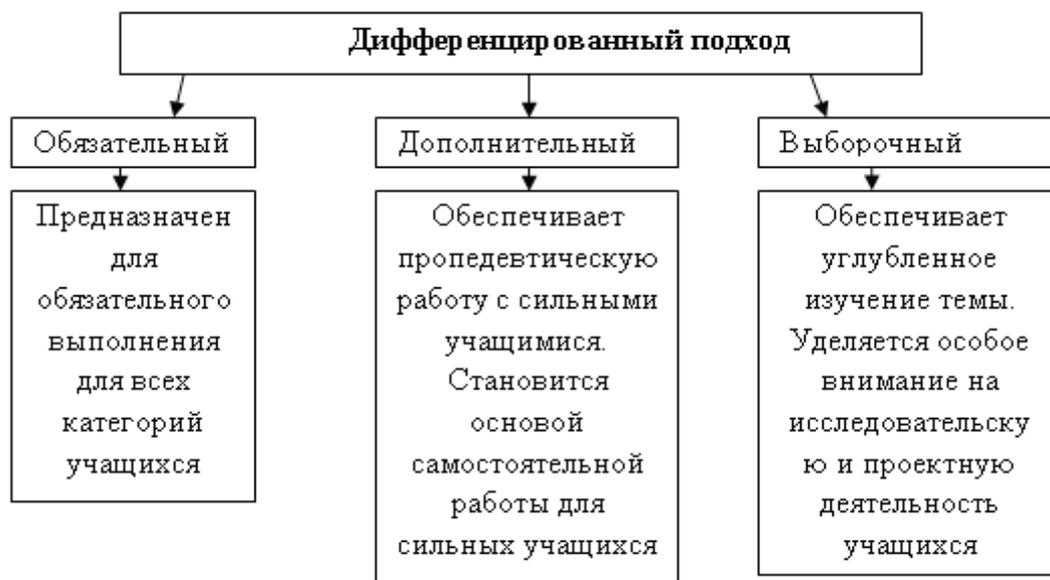


Рис. 1. Дифференцированный подход в индивидуальной работе с учащимися на уроках «Технология»

4. Необходимым в индивидуальном подходе является коллективная направленность в построение урока, так чтобы учащиеся имели возможность помогать друг другу и взаимодействовать.

5. Большое значение имеет индивидуальная воспитательная работа по формированию мотивов к успешной учебе у учащихся, которые не проявляют старания в получении и применении знаний, не проявляют интерес к производственному труду и многое другое.

Именно сочетание коллективной и индивидуальной работы со школьниками на уроке технологии обеспечивает

необходимую продуктивную педагогическую действенность учебно-воспитательного процесса.

Индивидуальная работа учащихся на уроках технологии плавно должна переходить в групповые занятия и обратно. На уроках по технологии некоторые учащиеся проявляют интерес к моделированию, технике, другие к декоративно-прикладным искусствам, проектированию и др. Педагог, поддерживая и подкрепляя интерес учащихся, консультирует, оказывает необходимую помощь, распределяет между учащимися привлекательную именно для них самостоятельную работу, тем самым

удовлетворяя их индивидуальные интересы. Распределение работы по интересам среди учащихся, далее образуются группы по интересам для коллективного взаимодействия и представления своих и общих работ перед классом.

Таким образом, обеспечиваются благоприятные психолого-педагогические условия для проведения групповых занятий по предмету «Технология» и обеспечивается реализация ФГОС.

Литература:

1. Атаулова О. В. О структуре урока технологии // Школа и производство. — 2004. № 1.
2. Николаев В. В. Научно-методические основы проектирования урока технологии: учебное пособие. — Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2010.
3. Примерная основная общеобразовательная программа образовательная учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. — М.: Просвещение, 2010.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. — М.: Просвещение, 2014.
5. Модель подготовки учителя технологии и ее роль в формировании естественно-научных, общетехнических и технологических знаний, умений и навыков / О. В. Сидоров, Л. В. Козуб, В. М. Бызов, Н. Н. Козинец // Инновации и инвестиции. — 2015. — № 4. — С. 50–54.

Результативность от правильного введения ФГОС на уроке заключается не только в прохождении и усвоение программы, но и в личностном росте учащихся, которое помогает стать компетентным: умеющий сочетать теоретические знания с умением работать руками, создавать и совершенствовать материальные ценности, работать на высокотехнологическом оборудовании, умеющий проектировать свою собственную деятельность, действовать в команде и строить свою профессиональную карьеру.

Современные технологии эффективного усвоения учебного материала на уроках кубановедения

Желтова Надежда Александровна, учитель истории и кубановедения
МБОУ СОШ № 14 Тимашевского района (Краснодарский край)

Предмет «Кубановедение» в 9,11 классах готовит учащихся принять современный мир динамичным и многогранным. Структура курса учебников «Кубановедение» включает разделы, которые охватывают основные этапы истории Кубани в XX столетии, экономику Краснодарского края: современное состояние и векторы развития, социальные отношения в кубанском обществе и политический ракурс Краснодарского края сегодня, Краснодарский край в правовом поле Российской Федерации и Кубань — новый культурный центр Юга России. Целью изучения курса «Кубановедение» в 9,11 классе является формирование личности молодого человека, осознанно принявшего традиционные для Кубани как части России духовно нравственные ценности, на основе комплексного изучения всех основных аспектов, характеризующих родной край. [1, с. 3]

Сегодня трудно представить становление личности без образования, и процесс социализации непосредственно связан со школой. Поэтому школьный урок сегодня предполагает и новое содержание, и новые подходы, и новые технологии.

Учебники Кубановедения реализуют развивающие программы, составленные с опорой на деятельностную парадигму обучения. Научить учиться, усваивать и должным

образом перерабатывать информацию — главный тезис деятельностного подхода к обучению. В них нет готовых ответов на сложные вопросы, зато предполагают задания, выполняя которые ребята сами формулируют тему урока, ставят проблему, открывают новые знания, «действуют творчески, а не по шаблону» [2, с. 1]. Психологи это качество называют креативностью, в основе которой мы наблюдаем способности к творчеству, связанные с определенной сферой деятельности.

Какие методы формируют это качество на уроках кубановедения? На мой взгляд, сегодня развитию креативности способствуют кейс-технологии.

Сущность кейс-технологии состоит в том, что учебный материал подается обучаемым в виде микропроблем, а знания приобретаются в результате активной исследовательской и творческой деятельности по разработке решений предлагаемых ситуаций. Для достижения целей предметного обучения в системах общего, начального и среднего профессионального образования наиболее пригодны мини-кейсы, используемые в сочетании с другими методами и технологиями обучения. Кейс-технологии предназначены для получения знаний по тем дисциплинам, где нет однозначного ответа на поставленный

вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности.

Обратимся к разделу «Социальные отношения в кубанском обществе», где изучается тема: «Семья и брак на Кубани». Цель урока — изучение основных тенденций в развитии семейных отношений на Кубани (на примере жителей Поселкового поселения Тимашевского района). Задачи урока будут звучать так: расширить представление о современной семье — это обучающая задача; вторая задача — это развитие учебных и социальных компетентностей (развивать умение находить и систематизировать информацию, формировать коммуникативные качества (работа в группах)). И третья — воспитательная задача заключается в формировании понимания ответственного отношения к созданию семьи, формировании знаний о реализуемых в регионе социально-экономических проектах и способностей к самореализации в этих проектах. Теоретический материал в учебнике — итог большого социального проекта. Но при хороших выводах нет ни одной конкретной цифры.

Как урок сделать деятельностным? Как помочь ученику стать активным на уроке. Чтобы вовлечь учащихся в активную познавательную коллективную деятельность необходимо связывать изучаемый материал с повседневной жизнью и с интересами учащихся. Можно пригласить на урок хорошие семьи, которые бы стали образцом для старшеклассников. Но согласитесь, родителей не выбирают, и все они для своих детей лучшие. И потому я пошла другим путем.

Ребятам было дано предварительное задание — работа с текстом в учебнике, выполнить «инсерт» или составить кластер (по выбору учащихся). Эти виды работы, развивают умение формирования собственного мнения на основе опыта и наблюдений. Тему «Семья и брак на Кубани» учащимся надо рассмотреть на примере образа жизни жителей Поселкового поселения.

В работе с текстом главными смысловыми единицами становятся подразделы темы: «Основные тенденции в развитии семейных отношений», и «Семейная политика», но при составлении кластера учащиеся могут выделить и другие подразделы. Проблемой в нашем случае становятся факты из жизни поселения, (количественный состав семьи, внутрисемейная роль супругов, стиль семейных взаимоотношений, роль государства в системе семейных отношений, отражение региональной политики в семьях поселения.)

На уроке учащиеся получают от учителя пакет документов (кейс). Кейсом является «Семейный кодекс Российской Федерации» от 29.12.1995 N 223-ФЗ (ред. от 30.12.2015) СК РФ, «Статья 1. Основные начала семейного законодательства».

Эти документы помогут найти пути решения проблемы, либо найти варианты выхода из сложной ситуации.

Мы наблюдаем, что обучающимся не дана проблема в открытом виде, им предстоит выделить ее из той информации, которая содержится в описании кейса. Опираясь на документ «Статья 1. Основные начала семейного за-

конодательства» и материал учебника, учащиеся выбирают для себя проблему, которую они выделили в кластере, например, «Стили семейных отношений в поселении». Задача учащихся состоит в том, чтобы доказать, что данные приведенные в учебнике верные. Для этого кто-то составит анкету (вопросы в кластере) и провести социальный опрос, другой вариант — обратиться в администрацию поселения за данными переписи, могут быть предложены и другие варианты решения проблемы. Это будет зависеть от той информации, которую учащиеся извлекут из кейса. Учащиеся могут работать и парами, и группами, они создают свой проект. В зависимости от цели, которую ставят перед собой участники, проекты будут разного типа: (исследовательский, прогностический, аналитический).

В данном случае мы видим, что самостоятельная работа во внеурочной деятельности и на уроке, а это и выбор информации, ее обработка, анализ способствуют развитию умения анализировать ситуации (инсерт), оценивать альтернативы (кластер), выбирать оптимальный вариант и планировать его осуществление (кейс). Этот вид работы на уроке относят к интерактивным методам обучения, потому что он позволяет взаимодействовать всем обучающимся, включая педагога. А это значит, на уроке учитель учит учиться, а именно усваивать и должным образом перерабатывать информацию и определить свою позицию в данной проблеме (формируется альтернативное мышление) и от общих закономерностей учащиеся переходят к личностно-значимым, а это есть формирование понимания ответственного отношения к созданию семьи.

Урок по теме «Семья и брак» многовариативен, потому что смысловые единицы подталкивают к решению нескольких важных проблем. Смысловая единица кластера «Семейная политика» предполагает изучение направлений региональной семейной политики, обозначенных в учебнике Кубановедение.

Одно из направлений «Развитие системы семейного воспитания, образования, формирование семейных ценностей, повышение родительской и социальной компетентности семей с детьми» [3, с. 79] определяет важную, актуальную как для нашего поселения, так и для Краснодарского края проблему. К нам в школу ходят ребята из социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних ГКУ СО КК «Тимашевский СРЦН Тополек».

Работа «Тополька» есть следствие государственной региональной семейной политики, данного направления:

1. Борьба с бедностью и увеличение помощи малообеспеченным семьям
2. Работа с асоциальными семьями

Кейсом для решения этой проблемы становятся статьи 63, 64, 65 Семейного кодекса Российской Федерации от 8.12.1995 г. в которых мы читаем о «Правах и обязанностях родителей по воспитанию и образованию детей». Эти документы определяют «Права и обязанности родителей по защите прав и интересов детей» и контроль за «Осуществлением родительских прав». [4, ст. 69, 70]

Таким образом, задача учащихся узнать, какие из пунктов данных статей нарушили родители ребят, оказавшихся в «Топольке». Кейсом становится и ФЗ № 120 от 24.06.1999 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» с изменениями от 13 января 2001 г. ст. 1, ст. 2, где учащиеся знакомятся с «Основными задачами и принципами деятельности по профилактике и безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».

Проанализировав данные, собранные группой ребят в методическом кабинете ГКУ СО КК «Тимашевский СРЦН Топольск, учащиеся вместе с учителем делают выводы и обобщения, которые подтверждаются статьями 69, 70 «Лишение родительских прав» Семейного кодекса.

Использование кейс технологий при изучении кубановедения не только активизирует учащихся на уроке, но и развивает, потому что они не просто изучают документы, они становятся активными участниками решения важных проблем.

Интересно проходят уроки при изучении II главы «Экономика Краснодарского края: современное состояние и векторы развития». Краевой бюджет и налоги тема сегодня актуальная — в богатой стране — хорошо живут граждане. Кейсом на уроке становится Закон Краснодарского края от 4 февраля 2002 г. № 437-КЗ.

Глава III Доходы бюджета статья 12 Доходы Краевого бюджета. Так как задание и к этому уроку было задано предварительно, то группа учащихся принесла «Выписка из доходов Поселковского сельского поселения». Задача учителя заключается в том, чтобы помочь учащимся стать экономистами на данном уроке и выставить свою оценку документу о доходах Поселковского сельского поселения.

На данном этапе мы видим, кейс — технологии способствуют формированию коммуникативным компетентностям обучающихся.

Изучение курса Кубановедения с использованием кейс технологий позволяет учащимся использовать приобретенные компетентности, а именно, готовность к разрешению проблем, готовность к самообразованию, готовность к использованию информационных ресурсов; готовность к социальному взаимодействию и, что не менее важно, пополнять свое портфолио. На уроках появляются мини-проекты, которые становятся основой социальных проектов и учащиеся принимают участие в конкурсах регионального и федерального уровня. Активная самостоятельная деятельность учащихся способствует формированию учебно-информационных (интеллектуальных) и социальных компетенций.

Литература:

1. Программа Кубановедение для 10–11 классов образовательных учреждений Краснодарского края 2013.
2. <http://fb.ru/article/125863/kreativnost-cto-eto-v-psihologii>
3. Кубановедение Кубань в XX — начале XXI века. История. Люди. Общество. Учебное пособие для 11 класса общеобразовательных учреждений. ОИПЦ, 2014. — С. 79.
4. <http://base.consultant.ru/> семейный кодекс Российской Федерации ст. 69, 70.

Формирование коммуникативных УУД в первом классе, на примере организации самоуправления

Сафина Гульшат Рифкатовна, учитель начальных классов
МБОУ «СОШ № 60» г. Набережные Челны

Федеральный образовательный государственный стандарт перед современным учителем одной из приоритетных задач ставит формирование универсальных учебных действий через организацию образовательного процесса в трёх направлениях:

- проектирование современного урока в соответствии с требованием ФГОС;
- внеурочная деятельность;
- работа с родителями.

Между этими направлениями выстраивается замкнутая и взаимобратная связь, так как формирование УУД только на уроке или только во внеурочное время, а так же только в работе с родителями не возможно. Отсюда следу-

ет, что современному учителю нужно организовывать свою работу с учётом того, что не все виды УУД можно сформировать в полном объёме только в одном из направлений. А именно: формирование коммуникативных и личностных УУД обязательно должно находить своё продолжение во внеурочной деятельности и в работе с родителями.

Почему именно этим УУД следует уделять внимание? Младший школьный возраст является благоприятным для формирования коммуникативного компонента УУД. На начальном этапе обучения после смены ведущего вида деятельности с игрового на учебный индивидуальные успехи ребёнка впервые выходят на первый план и приобретают социальный смысл. Отсюда одной из основных задач

учителя начальной школы является создание оптимальных условий мотивации достижения, самостоятельности, инициативы учащихся. Человек социальное существо и только коммуникация обеспечивает совместную деятельность людей и предполагает не только обмен информацией, но и достижение некой общности: установление контактов, кооперацию (организацию и осуществление общей деятельности), а также процессы межличностного восприятия, включая понимание партнёра [1, с. 47].

Видами коммуникативных действий являются:

- 1) планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками: определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
- 2) постановка вопросов: инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- 3) разрешение конфликтов: выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- 4) управление поведением партнёра: контроль, коррекция, оценка действий партнёра;
- 5) умение с достаточно полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка [5, с. 98].

Под коммуникативными УУД в начальной школе, в том числе, имеют в виду формирование умения взаимодействовать в малых группах. То есть современный учитель становится организатором такой совместной работы с учениками, которая будет способствовать переходу к реальному сотрудничеству.

Отсюда видно, что основные виды коммуникативных действий, в силу своего максимально обобщённого характера, естественным образом распространяются особенно на внеурочную деятельность. Рассмотрим формирование коммуникативных УУД во внеурочное время через взаимодействие в группах, а именно, при организации самоуправления в классе.

Актуальность очевидна. Что же мы хотим получить в итоге, какие цели преследуем? Технология будет работать если:

- Определены цели.
- Выбран партнер по коммуникации.
- Распределены функции и роли.
- Ученики умеют действовать и взаимодействовать.

Рассмотрим более подробно организацию самоуправления в 1-м классе.

Реализация технологии.

- Определение цели.

Цель — способствовать осознанию ребенком роли ученика через формирование УУД.

Задачи: подвести детей к необходимости создания группы класса, микрогрупп, познакомить с функциями в группе, со способами взаимодействия через организацию помощи в:

- 1) планировании учебного сотрудничества с учителем и сверстниками: определении цели, функций участников, способов взаимодействия;
- 2) постановке вопросов: инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- 3) разрешении конфликтов: выявлении, идентификация проблемы, поиске и оценке альтернативных способов разрешения конфликта, принятии решения и его реализации;
- 4) управлении поведением партнёра: контроле, коррекции, оценке действий партнёра;
- 5) умении с достаточно полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владении монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Смена основного вида деятельности с игрового на учебный влечёт за собой появление противоречия между личным состоянием ребенка и желаемым. («Я такой хороший, а у меня не получается дружить») Это касается и учебы, и взаимоотношений, как с учителем, так и со сверстниками. В школе ученик вынужден проявлять больше самостоятельности в коммуникации. Сталкиваются личные желания ребёнка и желания коллектива. Наличие неожиданного препятствия вызывает у детей удивление и способствует появлению вопроса. Появляется вопрос — начинает работать мышление. Нет удивления — нет диалога. Это затруднение и надо использовать как побуждением к созданию самоуправления. Эффективнее организацию самоуправления в первом классе начать после адаптационного периода, а именно, в конце 3-ей четверти

В ходе фронтальной дискуссии, где дети спорили, обсуждали выдвинутые версии, отстаивали своё мнение, мы пришли к мнению, что учиться общаться нам лучше через групповую форму взаимодействия в коллективе, чем соответственно и определяются партнёры по коммуникации.

— Выбор партнера по коммуникации.

Классу как группе сначала выбрали название, потому как корабль назовёшь, так он и поплывет. Так как цель направлена на то, чтобы из совершенно разных и непохожих друг на друга, но каждый, из которых, по-своему, ярких ребят сформировать дружный, активно взаимодействующий коллектив, то мы выбрали название «Радуга» и соответствующий ему девиз «Живём мы дружно — иначе нельзя, как семь цветов одна семья». Достигать цель мы намерены играя, по-детски радостно и с удовольствием, поэтому нашей песней стала песня на слова Е. Жигалкина и музыку А. Хайта «Большой хоровод». Каждый ребёнок — личность, звезда, поэтому группы называли звёздочками, их 5 (по количеству учебных дней в неделе) по 6 человек.

При формировании групп учитывала положительные или нейтральные отношения между детьми. С ребенком, не принимаемым детьми, вместе со школьным психологом и родителями ведётся отдельная работа по адаптации его в группе.

— Распределение функций и ролей.

В результате наблюдений в адаптационный период учитель легко выделит из детей того, кто берёт на себя роль лидера в познавательном содержании, кто умеет поддерживать сотрудничество и примирять разногласия, кто умеет четко и логично представить общий результат, а кто и приносит конфликты. Тем не менее, целесообразно менять роли, функции членов группы — лидеру полезно побыть исполнителем, конфликтному — примерить роль посредника.

Пять звёздочек работают каждая в свой день недели: первая — в понедельник, вторая — во вторник, третья — в среду и т. д. Одного дня достаточно, так как первоклашкам ещё очень непросто даже в течение перемены удерживать и осознавать себя в выбранной им же роли. Перед началом работы все члены группы сами выбирают себе роли на этот день (министр, зам министра по международным отношениям, зам министра по просвещению, зам министра по культуре, зам министра по здоровью и спорту и зам министра по труду), разбирают бейджики с названием ролей.

Любая из ролей учит ребёнка брать на себя ответственность и позволяет точно определить свои возможности и желания. Дети очень быстро понимают, что хотеть быть президентом/замом и уметь им быть это разные вещи. Они обязательно попадают в ситуацию, когда одноклассники проявляют своё нежелание подчиняться. Здесь уместно провести аналогию неподчинения, не соблюдения правил или норм одноклассниками и самого ребёнка в роли президента/зама, когда он ещё им не был. То есть, ребёнок рефлексируя, учится выстраивать свои отношения в дальнейшем, будучи и в роли ответственного, и в роли подчинённого. Постепенно, после того, как уже все попробовали себя в разных ролях, вопрос о дисциплине отпадает.

1. Президент выбирается классом на месяц. Обычно это ребёнок, который принимается абсолютным большинством детей. Ребёнок в этой роли учит себя заменять учителя в классе на случай его временного отсутствия. Учится принимать на себя ответственность за работу своих министров. Как хозяин своего государства он должен знать о количественном составе своего государства, знать причину отсутствия (отмечать посещаемость), в случае отсутствия одного из министров берет выполнение его обязанностей на себя. Для этого он учится: 1. планировать сотрудничество со сверстниками: определять цели, функции участников, способы взаимодействия; 2. разрешать конфликты; 3. управлять поведением партнёра: контролировать, корректировать, оценивать действий партнёра; 4. с достаточно полной и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации всего класса. Как видим, это самая тяжёлая роль.

2. Министр организует и контролирует работу своих заместителей, овладевает теми же умениями, что и президент, но уже на меньшем количестве подчинённых, в пределах одной звёздочки. Заботиться о повышении культур-

ного уровня своих подчинённых (отслеживает посещение библиотеки, проверяет заполнение читательских дневников), контролирует уровень учебной и игровой активности, уровень шума (соблюдение дисциплины).

3. Зам министра по международным отношениям учится выявлять, идентифицировать проблемы, искать и оценивать альтернативные способы разрешения конфликта, принимать решения; помогает одноклассникам выстраивать отношения в группе: улаживает конфликты, налаживает новые дружественные связи. Важно, чтобы решение конфликтов не сводилось к банальным жалобам учителю на своего одноклассника. Очень важно выслушать ребёнка, направить его к тому, чтобы он сам попытался спокойно поговорить, без физического и психического насилия (угроз, оскорблений), только, если ничего не получается обратиться за помощью к учителю.

4. Зам министра по просвещению учится управлять поведением партнёра: контролирует, корректирует, оценивает действий партнёра; выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации. Помогает учителю в организации учебного процесса: проверяет готовность к урокам (наличие принадлежностей, выполненного задания), собирает и раздаёт тетради по предметам.

5. Зам министра по культуре учится планировать сотрудничество со сверстниками: определять цели, функции, способы взаимодействия участников; полно и точно выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации. Организует игры на переменах, организует праздники, поздравления именинников.

6. Зам министра по здоровью и спорту, как и предыдущая роль, учит планировать сотрудничество со сверстниками. Проводит физкультминутки на уроках, организует игры на переменах, на спортивно-оздоровительных занятиях, относит заявку в столовую.

7. Зам. министра по труду учится управлять поведением партнёра: контролирует, корректирует, оценивает действий партнёра. Отвечает за дежурство в кабинете, дежурство в столовой, в раздевалке, за порядок в кабинете во время подготовки к урокам физкультуры, изобразительного искусства, технологии; отвечает за сохранность учебного инвентаря и мебели.

В этом возрасте дети охотно принимают роли и играют их. Для меня важно не перегнуть палку с выполнением обязанностей, поэтому я постоянно стараюсь создавать «ситуацию успеха», причём на всех этапах организации самоуправления.

— Ученики умеют действовать и взаимодействовать.

Уметь действовать и взаимодействовать оказалось не так-то просто. В начале нашего сотрудничества было очень много обид, неудач, ошибок. У нас появилась необходимость ввести правила для всех участников общения. Эти правила или нормы работы в группе появились сами собой в результате разборки причин конфликтов. Правила общения:

1. Слушай внимательно, не перебивай, дай высказаться;

2. Не хочешь разговаривать, скажи об этом прямо и вежливо (извини, я не хочу говорить, у меня болит... нет настроения..., я обиделся на тебя..., я занят...)

3. Говори спокойным, громким голосом, чтобы тебя было приятно слушать;

4. Задай уточняющие вопросы, чтобы быть уверенным, что ты правильно понял (повтори, пожалуйста... или правильно я понял, что...?)

5. Своё несогласие высказывай спокойно, вежливо объясни свое мнение (хочу тебя поправить, я думаю, что здесь лучше ..., давай попробуем по-другому...)

6. Уважай чужие ошибки, признавай свои ошибки, мы только учимся и ошибки есть даже у взрослых (извини, я ошибся..., я с тобой согласен, я был неправ...)

7. Умей просить прощение (прости, пожалуйста, я нечаянно...)

8. Когда даёшь оценку, сначала найди 3 положительные стороны (у тебя хорошо получилось..., ты справился с..., я научился у тебя..., а здесь я бы посоветовал...)

9. В случае неудачи поддержи хорошим словом (не переживай, не расстраивайся, в следующий раз все обязательно получится)

10. В случае несогласия решай вопрос словами, а не кулаками.

11. Когда трудно, вежливо проси помощи и помоги сам, если другой просит об этом;

12. Работу выполняй с душой, «закатав рукава».

13. Твоя работа — это вклад в общий результат работы всей группы. Какова работа такова и награда.

14. Помни: один в поле не воин. Вместе мы сделаем лучше, быстрее и больше.

15. Обязательно поблагодари партнера за общение.

Правила вводились постепенно, по мере разрешения ситуаций, из опыта детей и собирались в виде памятки.

Учитель для детей является образцом партнерской коммуникации. Он повседневно показывает примеры уважения к собеседнику, корректного ведения дискуссии и поддержки партнера, которые и будут усваиваться детьми.

Чтобы поддержать развитие учебно-воспитательно-го процесса в заданном направлении: поддержать интерес детей к выполнению своих ролей в самоуправлении и закрепить положительные умения и навыки, в том числе и коммуникативные, важно разработать вместе с ними и ввести систему поощрения. В школе используются разнообразные виды поощрений. Поощрения в начальных классах определяются характером тех дел, которые выполняются учащимися, и особенностями младших школьников. Они, например, очень чутки к похвале учителя. Их большая эмоциональная возбудимость, образность мышления

требуют большей наглядности в использовании поощрений, гласности. В нашем классном уголке кроме названия, девиза и песни висят все пять звездочек, в лучиках которых наклеены фотографии детей. Как поощрение мы выбрали смайлики, которые клеили в лучики с фотографиями. Смайлики наклеивались в конце учебного дня, после анализа выполненных обязанностей за день по разработанным детьми критериям. В конце года отдельно поощрялись дети с большим количеством смайликов. Нужно помнить, что эффект поощрения и наказания основан на остроте переживаний, поэтому при поощрении я обязательно учитываю, что оно должно:

1. Осуществляться регулярно.

2. Сопровождаться пояснением: что конкретно достойно поощрения.

3. Проявлять заинтересованность в успехах ученика.

4. Давать ребенку сведения о значимости достигнутых результатов.

5. Ориентировать ученика на умение организовывать работу с целью достижения хороших результатов.

6. Сопровождаться сравнением прошлых и настоящих достижений ученика, отмечаться любой успех.

7. Быть соразмерно усилиям, которые затратил ребенок.

8. Связывать успехи со стараниями ребенка.

9. Обращать внимание ребенка на то, что успех в работе зависит от его собственных усилий.

Обязательно нужно избегать объяснения успеха ученика его врожденными способностями или удачей, обращение внимание ребенка на то, что прогресс в учебе зависит от усилий учителя или родителя.

В данной статье обособленность коммуникативных УУД от других их видов условна. Понятно, что формирование одного отдельно взятого УУД невозможно.

В заключение отмечу, что острые проблемы школьного обучения: разброс успеваемости, различии учебно-познавательных мотивов и низкой любознательности и инициативы значительной части учащихся, трудности произвольной регуляции учебной деятельности, низкий уровень общепознавательных и логических действий, трудности школьной адаптации, рост случаев девиантного поведения — это все результат отражения стихийности развития универсальных учебных действий. Поэтому планирование формирования необходимых универсальных учебных действий в начальной школе очевидно. Развитие универсальных учебных действий обеспечивает формирование психологических новообразований и способностей учащегося, в том числе коммуникативных, которые, в свою очередь, определяют условия высокой успешности учебной деятельности и освоения учебных дисциплин.

Литература:

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя; под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования — М.: Просвещение, 2015.

3. Капустин Н. К. Педагогические технологии адаптивной школы. — М.: Академия, 2001.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
5. Власова А. Утром — практика, вечером — теория // Российская газета. — 2006. — № 286. — С. 11.
6. Купаевцев А. В. Деятельностная альтернатива в образовании // Педагогика, № 10. — 2005. — С. 27–33.
7. <http://www.rpb.med.cap.ru/574223/574781/Page.aspx>
8. Азбука воспитания (сайт для родителей) Режим доступа: <http://azbyka.ru/deti/zolotyie-pravila-pooschreniya-i-nakazaniya.html>
9. База психологических знаний [Электронный ресурс] (источник Раншбург Йене, Поппер Петер — Секреты личности) Режим доступа: <http://psyera.ru/2367/pooschrenie-i-nakazanie-v-seme>
10. Гордин А. Ю. Поощрение и наказание в воспитании детей / А. Ю. Гордин. — М., 1971. — С. 7.

Коммуникативные учебные действия как результат и средство обучения истории

Щуринова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Тулский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого

В статье раскрывается взаимосвязь понятий «умение», «учебное умение», «учебное действие», «операция». Дается обоснование коммуникативных учебных действий как одного из результатов обучения истории и, в то же время, средства для изучения истории. Приводится методический прием формирования коммуникативных учебных действий через овладение отдельными операциями.

Ключевые слова: учебные умения, универсальные учебные действия, коммуникативные учебные действия, методика обучения истории, результаты обучения истории

Основные ориентиры модернизации современной школы заключаются, прежде всего, в том, что результаты образования должны быть востребованы в жизни. Именно это обусловило вычленение в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) общего образования в качестве самостоятельных составляющих личностных и метапредметных результатов образования. Тем не менее, учительский корпус остается одной из самых консервативных частей общества. Хотя уже 5 лет школы работают по ФГОС, а некоторые образовательные организации, осуществляющие пилотную апробацию стандартов, еще дольше, немалое количество педагогов воспринимают метапредметные результаты обучения как нечто чужеродное и излишнее в процессе обучения конкретному предмету.

Метапредметные результаты освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования включают в себя «освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории» [4]. Все три группы универсальных учебных действий, определенных в стандарте, являются необходимыми не только в образовательном процессе, но и в других видах деятельности, а без развития коммуникативных универсальных

учебных действий вообще невозможно существование человека в обществе.

Первые годы работы основной школы по Федеральным государственным образовательным стандартам позволили выделить организационно-педагогическую проблему построения обучения на основе системно-деятельностного подхода и развития универсальных учебных действий в ходе изучения конкретных предметов. В марте 2016 г. в ходе проведения Всероссийского семинара «Историко-культурный стандарт в системе ФГОС: системный подход к преподаванию истории в школе и вузе» в г. Туле было проведено анкетирование учителей, целью которого было выявление и анализ проблем и трудностей в работе педагогов в условиях перехода на ФГОС и Историко-культурный стандарт. В исследовании приняли участие 142 учителя истории г. Тулы и Тульской области разного возраста и имеющие различный стаж работы. Часть вопросов анкеты затрагивала некоторые аспекты формирования коммуникативных учебных действий у учащихся в процессе обучения истории. Анализ ответов педагогов позволил сделать вывод о том, что на уроках истории учителя уделяют очень мало внимания развитию коммуникативной компетентности учащихся, хотя история относится к общественным предметам. Такие формы учебной работы на уроках, как работа учащихся в парах и микрогруппах периодически используют только 63% учителей, принимавших участие в опросе. 91% респондентов отметили, что очень редко практикуют на уроках истории индивидуальный ответ учащегося у доски. В ответе на вопрос, в чем учителя видят свои затруд-

нения в процессе формирования коммуникативных учебных действий, 68% из них ответили, что у них не остается времени на уроке для этого. Таким образом, можем говорить о непонимании учителями истории места и роли коммуникативных учебных действий в процессе обучения истории. Для определенной части учителей истории универсальные учебные действия — это что-то инородное, мешающее усвоению предметного содержания истории. Хотя все универсальные учебные действия учащихся, в том числе и коммуникативные, являются не только результатом освоения основной образовательной программы, как определяет стандарт, но и средством (инструментом) для изучения истории (или любого другого предмета).

Попробуем раскрыть, почему среди привычных для российских учителей ЗУНов (знаний, умений и навыков) в стандартах и программах появились учебные действия, и как эти понятия соотносятся между собой.

Таким категориям как «умения», «учебные умения» и «навыки», их видам, методическим приемам и условиям формирования у учащихся еще в XX веке было посвящено немало исследований психологов (К. К. Платонов, Е. Н. Кабанова-Меллер и др.), дидактов (Ю. К. Бабанский, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, В. А. Кулько, Н. А. Лошкарева и др.) и методистов (А. В. Усова, Н. И. Запорожец и др.). Проведенный анализ педагогических и психологических работ прошлого столетия, в которых дается определение понятию «умение», показал, что оно использовалось, в основном, в трех значениях. Эти значения характеризуют разные уровни развития умений у учащихся.

В первом значении «умение» — это применение знаний в действии, оно является первым этапом в формировании навыка. Это простейшие умения. Например, умение писать буквы, автоматизируется и становится навыком.

Во втором значении «умение» — это способ деятельности человека, сложное устойчивое образование, сплав системы знаний и навыков.

В третьем значении «умение» — это психическое свойство личности, внутренняя возможность наиболее успешного выполнения деятельности, способность личности.

Эти определения категории «умение» сложились в научной литературе в 60-х гг. XX века и сохранили свои позиции до наших дней. Первое и второе определения были больше распространены в педагогических исследованиях, а третье — в психологических. Большинство педагогов (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, Н. А. Лошкарева, А. В. Усова и др.) рассматривали «умение», как способ деятельности, который включает в себя простейшие умения и навыки. Известный советский дидакт М. Н. Скаткин определял умение как «действие, состоящее из упорядоченного ряда операций, имеющих общую цель» [1, с. 144].

Данный подход нашел отражение также в Российской педагогической энциклопедии (1999): «Умения — освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков» [3, с. 465]. Это положение согласуется с теорией деятель-

ности А. Н. Леонтьева и теорией учебной деятельности Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Таким образом, «умение» в одном из своих значений является синонимом понятие «действие». Человек осваивает и использует в жизни разные умения, те из них, которые входят в состав учебной деятельности, — это учебные умения или учебные действия. Среди учебных умений в программах прошлого столетия различали общеучебные и специальные. В современных стандартах и программах стали использовать определение «универсальные», вместо «общеучебные», как более точное, т. к. учебные действия действительно имеют универсальный характер.

В процессе разработки ФГОС общего образования первоначально выделили пять групп универсальных учебных действий, но в ходе апробации стандартов внесли корректировки, оставив только три группы: регулятивные, познавательные, коммуникативные. В состав коммуникативных универсальных учебных действий разработчики ФГОС основного общего образования включают шесть групп действий:

- общение и взаимодействие с партнерами по совместной деятельности или обмену информацией;
- способность действовать с учетом позиции другого и уметь согласовывать свои действия;
- организация и планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками;
- следование морально-этическим и психологическим принципам общения и сотрудничества;
- речевые действия как средства регуляции собственной деятельности [5, с. 57].

В эти группы включено достаточно большое количество действий и операций, который должен освоить ученик. По-другому они объединяются в две большие групп учебных действий: связанные с взаимодействием и использованием речевых средств. В примерной программе каждого предмета состав коммуникативных универсальных учебных действий дополнен предметными действиями, которые являются результатом освоения предмета. Например, изучив историю древнего мира в V классе, учащийся должен освоить следующие коммуникативные действия:

- **описывать** условия существования, основные занятия, образ жизни людей в древности, памятники древней культуры; **рассказывать** о событиях древней истории;
- **раскрывать** характерные, существенные черты: а) форм государственного устройства древних обществ и т. п.
- **объяснять**, в чем заключались назначение и художественные достоинства памятников древней культуры: архитектурных сооружений, предметов быта, произведений искусства и т. д. [2, с. 59].

Таким образом, на отдельном уроке не нужно ставить задачу сформировать у учащихся сразу «способность действовать с учетом позиции другого и уметь согласовывать свои действия». Иногда такую нелепую задачу урока можно уви-

деть даже в изданных методических пособиях для учителя или комплектах технологических карт. На конкретном уроке возможно развивать отдельное действие, да и то, его окончательное формирование — это задача нескольких уроков.

Хотя действия называются универсальными учебными, они не являются уникальными и пригодными только для учебной деятельности. Эти действия входят в состав других видов человеческой деятельности — трудовой, творческой и др. Таким образом, универсальные учебные действия, в том числе и коммуникативные, являются, прежде всего, познавательными средствами, а их формирование у учащихся — не самоцель, а инструмент в образовании школьников.

Первоначально всякое учебное действие является предметом усвоения (т. е. элементом содержания образования), а затем оно должно стать средством усвоения предметного содержания. Важно отметить, что задачи формирования учебных действий в образовательном процессе решаются не отдельно, дополнительно к другим задачам урока, а в совокупности с ними. При формировании у учащихся коммуникативных учебных действий учителям нет необходимости отводить для этого специальное время на уроке и тем более не требуется выделение особых уроков в расписании. Владение учащимися коммуникативными универсальными учебными действиями, отработка и их закрепление могут успешно сочетаться как с изучением и закреплением нового материала, так и проверкой домашнего задания. В ходе развития коммуникативных учебных действий у школьников, прежде всего, самому учителю необходимо провести анализ структуры умения, четко представить, из каких операций складывается его выполнение, определить их целесообразную последовательность и составить систему упражнений, обеспечивающую уверенное выполнение учащимися учебного действия. Любое действие может быть усвоено только путем последовательного освоения отдельных операций, из которых это действие состоит.

Приведем пример двух коммуникативных учебных действий, которые часто используются в процессе обучения истории.

Умение *описывать* события и явления играет важную роль на уроках истории. Это действие является как результатом изучения истории, так и средством для освоения исторических фактов и понятий. Умение описывать избавит ученика от необходимости заучивать и держать в памяти большой объем описательного материала. Владение этим умением предоставляет ученику возможность, с одной стороны, рационально усваивать, перерабатывать и излагать информацию из текстовых и изобразительных источников, а с другой — самостоятельно и творчески описывать различные события и явления. В учебниках истории пятых-седьмых классов довольно много заданий на описание. Например: «опишите поселок шумеров по рисунку», «опишите по рисунку родовую общину», «опишите гавань Пирея», «опишите замок феодала» и т. п.

Такое коммуникативное учебное действие как описание включает в себя следующие операции:

- чтение текста или наблюдение объекта (или изобразительного источника);
- нахождение отдельных составляющих объекта или отдельных объектов в тексте, в изображении в целом объекте;
- определение расположения отдельных объектов, их иерархии;
- нахождение существенных признаков сходства объектов;
- формулирование предложений, отражающих каждый признак сходства;
- приведение примеров, отражающих каждый признак сходства;
- нахождение существенных признаков различия объектов;
- формулирование предложений, отражающих каждый признак различия;
- приведение примеров, отражающих каждый признак различия;
- построение рассказа, с использованием вводного предложения, предложений — связок между признаками сходства и отличия и обобщающего предложения.

Когда ученики овладеют умением описания, то оно может использоваться как средство для усвоения следующего фактического материала: внешний вид памятников культуры, условия существования и основные занятия людей в разных регионах, образ жизни людей в различные исторические периоды. Описание может быть средством усвоения понятий, через описание их признаков (например: шадуф, агора, форум и др.).

Умение формулировать вопросы — это еще одно необходимое в процессе изучения истории коммуникативное учебное действие. Умение формулировать вопросы основывается на умении выделять главное и развивает многие мыслительные операции — анализ, синтез, абстрагирование и др. Когда ученик формулирует вопрос, то он учится видеть новую проблему в знакомом материале, акцентировать внимание на существенных признаках явления. Умение формулировать вопросы состоит из следующих операций:

- выделение предмета вопроса (о чем хотим спросить);
- выяснение интересующей информации о предмете (что об этом хотим спросить);
- формулирование четкого вопросительного предложения.

Любое учебное действие, в том числе и коммуникативное, формируется у учащихся не сразу. Процесс его формирования включает несколько этапов [6, с. 41]:

1. Первоначальное развитие мотивации — на этом этапе учащиеся осознают, почему и для чего им необходимо овладеть данным учебным действием. Один из возможных вариантов — создание учителем учебной проблемной ситуации, решение которой возможно лишь на основе нового

учебного действия, что позволяет учащимся осознать значимость и необходимость владения этим умением.

2. Ознакомление учащихся с коммуникативным учебным действием и его составом, т. е. из каких последовательных операций оно состоит. Демонстрация учителем учебного действия в целом и по элементам. Например, описание по изобразительному источнику или сюжетный рассказ о событии.

3. Организации учителем познавательной деятельности учащихся, направленной на овладение учащимися операциональным составом учебного действия.

4. Применение и закрепление учебного действия как средства изучения истории. Этот этап неограничен временными рамками, так как освоенное учебное действие

может применяться и для приобретения новых знаний, и для формирования новых учебных действий. Владение каждым конкретным умением совершенствуется по мере его применения и в последующих возрастных периодах.

5. Этап «переноса» выполнения учебного действия в новые условия означает возможность использования сформированного умения на новом учебном материале, в новых обстоятельствах.

При таком построении процесса обучения истории нет необходимости выделять на уроке специальное время для развития коммуникативных учебных действий, т. к. они становятся средством для освоения учащимися исторических фактов и понятий.

Литература:

1. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. — М., 1982.
2. Примерная основная образовательная программа основного общего образования: В редакции протокола № 3/15 от 28.10.2015 федерального учебно-методического объединения по общему образованию [Электронный ресурс] / Сайт «Реестр примерных основных образовательных программ» Министерство образования и науки Российской Федерации. — URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnayaobrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/> (дата обращения 20.07.2016)
3. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. — М., 1999. — Т. 2.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (в ред. Приказов Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644; от 31.12.2015 № 1577) [Электронный ресурс] — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/ (дата обращения 26.07.2016)
5. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. — М., 2013.
6. Шуринова И. А. Педагогические условия формирования общеучебных умений у младших подростков в процессе обучения: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. — Тула, 2003.

ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Организация физкультурной работы по месту жительства

Мокеев Сергей Владимирович, учитель физической культуры
МОУ «СОШ № 13» н. п. Высокий (Мурманская область)

Физическая культура — важнейшая составляющая социальной политики школы как социокультурного центра микрорайона. Это наименее затратные и наиболее эффективные средства формирования духовного и физического здоровья населения. Одной из первоочередных задач нашей школы в области физической культуры является развитие массового спорта, массового оздоровления населения через широкое привлечение к занятиям физической культурой и спортом. Массовый спорт позволяет человеку независимо от возраста сохранять здоровье, разнообразить досуг. Правильно организованный досуг — неоценимый фактор в приобщении подростков и молодежи к ценностям здорового образа жизни, в профилактике асоциального поведения, распространения наркомании, алкоголизма, вредных привычек. В связи с этим большую актуальность приобретает вопрос о мерах по улучшению физкультурно-массовой работы по месту жительства. Ведь где еще, как не на стадионе и в спортзале, дети и молодежь могут приобщиться к физкультуре и спорту. [1, с. 57]

Конечно, в своей работе я, как педагог, сталкиваемся с такими проблемами, как нехватка инвентаря и площадок для занятий с населением. Наверное, каждому жителю хотелось бы иметь в непосредственной близости от своего дома современный дворовый спортивный комплекс, где и утреннюю зарядку можно сделать, и подтянуться на турнике, и на роликах прокатиться, и в спортивные игры поиграть на хорошем покрытии. А когда позволяет время, особенно в выходные дни, позаниматься спортом всей семьей. Будем надеяться, что программа создания мини-стадионов будет в скором времени реализована во всех регионах России, а на данный момент мы используем в своей работе школьные спортивный зал и стадион. [2, с. 18]

Моя тренировочная работа с населением имеет свое продолжение в соревнованиях и турнирах. Соревнования проводятся между дворовыми и школьными командами, потом окружные и областные соревнования. В течение года проводятся соревнования и турниры по многим видам спорта. Мною были сформированы дворовые футбольные и волейбольные команды, которые приняли участие в чемпионате среди дворовых команд «Лето с футбольным мячом», в городских соревнованиях по волейболу. В 2016 году по месту жительства было проведено более 10 дворовых спортивных праздников, в которых участвовали

любительские команды жильцов микрорайона — как молодежь, так и взрослое население. В программу мероприятий были включены соревнования по дартсу, армспорту, бадминтону, волейболу, баскетболу, стрит-баскету, шашкам, настольному теннису, перетягиванию каната, «Веселые старты». Анализ опыта проведения подобных праздников показывает, что они несомненно необходимы для совершенствования физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы среди населения, налаживания контакта с родителями детей нашей школы.

Особое внимание уделяется организации семейного спортивного досуга: секционные занятия для семей, веселые, яркие праздники. Родители и дети вместе выходят на спортивную площадку, отправляются на однодневные туристические слеты, которые мы проводим вместе с центром социализации молодежи. Турслеты включают в себя различные задания на туристическую тематику, «семейные старты» с обязательным награждением победителей и общим пикником — это и есть лучший метод воспитания детей на собственном примере, и лучшее средство укрепления семейных ценностей. [3, с. 37] Кроме этого, я провожу такие военно-спортивные игры, как «Зарница» и «Патриоты России» для повышения интереса подрастающего поколения к военной службе и поднятия престижа армии.

Конечно, для более результативной деятельности в настоящее время необходимо формирование нового содержания работы по месту жительства, которое подразумевает налаживание межотраслевых связей для объединения территориальных ресурсов микрорайона, районов города и нашего поселка, куда входят библиотеки, Дома культуры, школы, подростковые клубы, молодежные организации, ДЮСШ, спортивные сооружения. Это обеспечит решение следующих задач: создание необходимых условий для развития личности, укрепления здоровья, профессионального самоопределения, повышения творческого потенциала подростков и молодежи; социальная адаптация подростков и молодежи; предупреждение правонарушений среди несовершеннолетних; профилактика наркомании и разных форм зависимости. Назрела необходимость разработать механизмы финансового обеспечения работы с подростками и молодежью по месту жительства. Необходима разработка нормативной документации и создание правовой базы социального парт-

нерства в области укрепления здоровья населения, организация по месту жительства тематической работы по пропаганде здорового образа жизни на базе библиотечной системы. Важную роль играет размещение социальной рекламы, пропагандирующей здоровый образ жизни, занятия физической культурой, здоровое питание и т. д. в СМИ и на рекламных щитах, размещенных в поселке. Физическая культура и спорт являются нашими естественными союзниками в деле оздоровления детей и молодежи.

Литература:

1. Назаренко Л. Д. Оздоровительные основы физических упражнений. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2009. — 240 с. — (Б-ка учителя физической культуры).
2. Гузь С. М. Внешкольная работа по физической культуре // Физическая культура в школе. — 2009. — № 4. — С. 17–23.
3. Коджаспиров Ю. Г. Организация спортивных праздников: метод. пособие. — М.: Дрофа, 2009. — 176 с. — (Библиотека учителя).
4. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002.

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Психолого-педагогические и организационные детерминанты военно-средовой адаптации курсантов учебных центров Вооруженных Сил РФ

Васильев Александр Валерьевич, старший преподаватель

Учебный центр по подготовке младших специалистов автобронетанковой службы в г. Челябинске

Вооруженные Силы Российской Федерации на современном этапе своего развития нуждаются в новом подходе в обучении и воспитании молодого пополнения и военнослужащих, проходящих военную службу по контракту. Для этого созданы все условия, начиная от материально-бытовых и заканчивая морально-психологическими. Особенно это касается учебных центров (учебных воинских частей), которые готовят младших специалистов для Российской армии.

Ключевые слова: условия, военная среда, адаптация, обучение и воспитание

Рассмотрим ключевые особенности функционирования учебных центров Вооруженных Сил РФ и специфические черты субъектов, которые должны быть учтены при разработке модели военно-средовой адаптации курсантов.

Современные учебные центры Вооруженных Сил РФ ориентированы на «подготовку младших специалистов к исполнению ими должностных обязанностей в мирное и военное время, дисциплинированных и исполнительных, морально и психологически стойких, физически выносливых, преданных своему Отечеству, готовых самоотверженно защищать свою Родину — Российскую Федерацию» [1, с. 5].

Отличительной особенностью таких центров является то, что курсанты, осуществляя подготовку по военно-учетным специальностям, несут службу в соответствии с Уставами и живут в условиях, аналогичных тем, которые создаются в реальной военной части.

Преподавательский состав учебного центра включает начальников циклов подготовки (основных учебно-методических подразделений), преподавателей дисциплин, командиров роты — старших преподавателей и командиров взводов — преподавателей, а учебный взвод является его основным подразделением, который комплектуется курсантами, временно содержащимися в учебном центре в период подготовки (от одного месяца до полугода). Поскольку состав учебных взводов ВС РФ не является однородным, то в подготовке курсантов реализуется два основных направления:

- подготовка младших специалистов (солдат) к самостоятельным действиям в должности по военно-учетным специальностям;

- доподготовка военнослужащих, проходящих военную службу по контракту из числа сержантского состава на новые военно-учетные специальности.

Представляя особенности подготовки военнослужащих в учебном центре, отметим некоторые позиции, отражающие специфику военной среды, к которой они адаптируются:

- строгое соблюдение субординации в любой ситуации;
- соблюдение принципа единоначалия;
- жестко регламентированный режим труда и отдыха;
- необходимость обращения с оружием;
- систематический контроль за деятельностью военнослужащего;
- ограниченные условия казарменного проживания;
- ограниченность личного времени;
- ограниченный период обучения, концентрирующий процесс подготовки к военной деятельности;
- выполнение военных служебных обязанностей в процессе подготовки в учебном центре.

Кроме того, общевоинские уставы ВС РФ требуют от военнослужащего быть: верным Военной присяге, дисциплинированным, бдительным, честным, храбрым и др. Он должен беззаветно служить народу, строго соблюдать законы, совершенствовать свое мастерство, уважать честь и достоинство других военнослужащих, соблюдать требования безопасности и др. [1, с. 12–14]. Все эти требования в процессе военно-средовой адаптации могут рассматриваться как ценности, подлежащие усвоению курсантами учебного центра Вооруженных Сил Российской Федерации.

Для достижения этих целей сегодня созданы все условия. В соответствии с принятыми нормами в распорядке дня военнослужащего предусмотрено время для проведения за-

рядки, утреннего и вечернего туалета, утреннего осмотра, учебных занятий, самостоятельной подготовки к занятиям, ухода за обмундированием, вооружением и военной техникой, приема пищи, досуговой деятельности, прогулок, сна, а также время на личные нужды. В роте оборудуются: душевая, комната для умывания с ножной ванной, туалет, место для стирки военнослужащими обмундирования, оборудованное стиральными машинами, место для отдыха.

Военнослужащим предоставляется не менее одних суток отдыха еженедельно. Каждую неделю проводится обслуживание вооружения, техники и другого имущества, приведение в порядок всех помещений. Кроме того, предусмотрены дни отдыха, разрешены посещения военнослужащих членами семьи, представителями общественности для осмотра казармы, столовой, музей боевой славы и других помещений.

При организации процесса военно-средовой адаптации курсантов учебных центров следует учитывать и социальный опыт военнослужащих, которые являются взрослыми людьми, имеющими сформированную систему ценностей, знаний и установок. Попав в незнакомую среду, предъявляющую к ним новые требования, они нуждаются в такой организации образовательного процесса, который бы в максимально короткий срок показал все основные нюансы воинской службы и «сблизил» системы ценностей военной среды и личности курсанта, обеспечив тем самым нейтрализацию конфликтных ситуаций.

Как отмечает О. А. Ровенских, в деятельности военнослужащего существует ряд трудностей, которые приходится преодолевать: реальная или потенциальная опасность, неожиданность, дефицит времени и информации, высокий уровень ответственности, постоянная боевая готовность и дискомфорт [2, с. 47–48]. Все это способно повысить тревожность курсанта, активизировать деструктивные проявления, обособить его от окружения. Поэтому осознание значимости нового статуса, несмотря на эти трудности, формирование психологической готовности к их преодолению и достойному несению службы мы считаем ключевой задачей адаптационного процесса, который носит индивидуальный характер и сопряжен с изменением жизненно-бытового уклада, выполняемой деятельности и взаимодействий в ее рамках.

Как уже отмечалось ранее, к основным факторам, влияющим на адаптацию к военной службе (усиливающим или затрудняющим ее), современные ученые (А. И. Александров, М. И. Дьяченко, В. И. Лебедев, Е. В. Овчарова, Н. Ф. Феденко и др.) относят психологическую готовность, состояние здоровья, физическую подготовку, интеллектуальное развитие, уровень воспитанности и др. В целом, проведенные исследования [3; 4; и др.] показывают, что основная масса молодых людей, прибывающих для обучения в учебные центры ВС РФ, обладают достаточным для прохождения службы здоровьем и физической подготовкой, что обуславливает принципиальную возможность их быстрой военно-средовой адаптации. В отношении же психологической готовности, интеллектуального развития

и воспитанности, ситуация менее благополучная, поскольку современная армия комплектуется, преимущественно, лицами с невысоким уровнем образования, малообеспеченными, из неполных и не всегда благополучных семей, что зачастую приводит к правонарушениям, преступлениям, несчастным случаям и т. д. Эти недостатки оказывают отрицательное влияние на процесс военно-средовой адаптации и затрудняют ее, но, тем не менее, мы, учитывая данные обстоятельства, должны создать такую модель, которая будет отличаться устойчивостью к подобным негативным условиям и обеспечивать массовость военно-средовой адаптации среди курсантов учебных центров ВС РФ.

При этом для нас особое значение будет иметь именно направленность личности курсанта учебного центра на военную службу, которая должна быть учтена в процессе военно-средовой адаптации как призывников, так и военнослужащих по контракту.

Выполненные к настоящему времени исследования (А. Г. Арбатов, А. Р. Гирфатова, Д. В. Громов, А. Н. Кислицына, В. И. Лебедев, Е. В. Овчарова и др.) свидетельствуют о том, что эти две группы военнослужащих обладают разными особенностями, детерминирующими успешность военно-средовой адаптации. Так, например, руководитель Центра международной безопасности РАН, действительный член РАН А. Г. Арбатов указывает на сохраняющееся «полное бесправие призывников, которым не на кого рассчитывать, кроме общественности и прессы, периодически раскрывающих вопиющие случаи халатного, а подчас преступного отношения начальства к здоровью, питанию, условиям жизни, обмундированию призывников. В отличие от призывника контрактник знает свои права и отстаивает их, имея возможность в случае серьезных нарушений разорвать контракт». Поэтому офицерский состав сегодня должен внести серьезные изменения в формы работы не только с контрактниками, но и с призывниками, в отношении которых в последнее время все же предпринимаются некоторые улучшения: они имеют возможность нести службу вблизи места жительства, общаться с родственниками. Кроме того, в настоящее время в казармах улучшены бытовые условия, обновлено обмундирование, усилено питание, а у общественных организаций есть доступ в военные части.

Различия в направленности курсантов к военной службе обусловлено, прежде всего, тем, что солдаты срочной службы приходят в армию не по собственному желанию, а по призыву. В то время как контрактники службу в армии выбрали осознанно: для них это полноценная работа, профессия, дающая средства к существованию. Кроме того, контрактники, как правило, старше, опытнее и самостоятельнее, у них выше уровень ответственности. Все это обуславливает разное отношение к службе, психологическую готовность и адаптивные возможности.

Анализ продуктивного опыта преподавательской деятельности в учебных центрах ВС РФ и собственный опыт работы в таком центре позволяет нам утверждать, что нельзя считать всех призывников категорически не желающими слу-

жить и ассимилироваться в военной среде. Среди них много молодых людей, готовых к службе, проявляющих интерес к военной деятельности, активно воспринимающих и усваивающих новые условия жизни и деятельности. Такие военнослужащие, вставая в субъектную позицию, адаптируются более интенсивно и не требуют жестких принудительных мер по усвоению норм и требований военной среды. С другой стороны, контрактники, при их направленности на военную службу и устойчивой мотивации, тем не менее, тоже нуждаются в военно-средовой адаптации в отношении приспособления к новым видам деятельности в соответствии с военно-учетной специальностью, коллективу, поведению в нем.

Отметим, что в настоящее время военнослужащие, проходящие службу по контракту, подразделяются на две основные группы: лица, призванные военкоматами, и лица, уже прошедшие службу по призыву. Для первых свойственна сформированность личности, устойчивые жизненные ориентиры, опыт, наличие профессии и, но при этом недостаточное знание воинской специфики и неадаптированность к службе, в то время как для вторых, имеющих опыт военной службы, характерна устойчивая мотивация и адаптированность к военно-профессиональным условиям, межличностным отношениям, а также военно-карьерные потребности. Как показывают социологические и психологические исследования [3; 5 и др.], к службе по контракту, обычно, стремятся лица старше 22 лет, из наименее социально защищенных слоев общества, с невысокими доходами, чаще всего из неполных семей, не имеющие высшего образования и достатка, женатые, с детьми.

Указанные особенности, безусловно, требуют разного подхода к наполнению процесса военно-средовой адаптации курсантов. Более того, в ходе исследования мы пришли к заключению, что к военнослужащим — призывникам или контрактникам, каждый из которых, безусловно, нуждается в данной адаптации, должны применяться и разные ее формы (мягкие или жесткие), а также способы адаптационного взаимодействия. Так, например, если с призывниками в зависимости от сформированности у них направленности на военную службу может применяться жесткая принудительная или ресурсная адаптация, то по отношению к военнослужащим контрактной формы — как правило, мягкая ресурсная с элементами фоновой или встречной адаптации (по терминологии М. В. Ромма). Здесь встречная модель адаптации может проявляться в том случае, когда у военнослужащего появляется возможность в силу возложенных полномочий, самостоятельно изменять в определенных аспектах военную среду, усиливая тем самым ее адаптивные возможности.

На рисунке 1 представлено соответствие контингента курсантов учебных центров Вооруженных Сил Российской Федерации формам военно-средовой адаптации.

Таким образом, военно-средовая адаптация в учебном центре Вооруженных Сил Российской Федерации должна учитывать ограниченный срок пребывания контингента в учебном центре, высокую информационную содержательность учебного процесса, а также особенности переменного состава (курсантов), обуславливающие неоднозначность форм и содержания процесса адаптации.

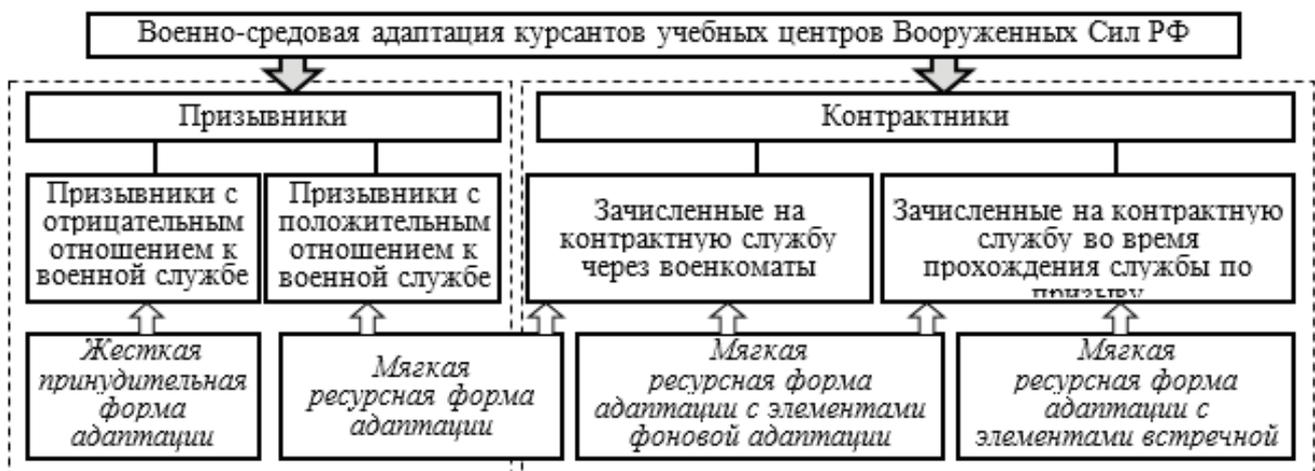


Рис. 1. Соответствие контингента курсантов учебных центров Вооруженных Сил Российской Федерации формам адаптации

Литература:

1. Сборник нормативных документов и материалов для военной адаптации курсантов учебных центров Вооруженных Сил Российской Федерации: справочное пособие / А. В. Васильев, В. А. Хвостов, В. А. Тишкин. — Челябинск: Изд-во ЗАО «Цицеро», 2013. — 55 с.
2. Ровенских О. А. Педагогическая технология процесса адаптации военнослужащих к условиям профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. — Калининград, 2011. — 229 с.

3. Арбатов А. Г. Бесконечная дилемма: призыв — контракт / А. Г. Арбатов // Независимое военное обозрение от 05 апреля 2013 г. // http://nvo.ng.ru/realty/2013-04-05/1_dilemma.html.
4. Гирфатова А. Р. Особенности социально-психологических качеств личности призывников и их адаптации к экстремальным ситуациям / А. Р. Гирфатова // Вестник Башкирского университета. — 2010. — Т. 15. — № 3. — С. 857–861.
5. Ильченко Л. П. О лидерстве военнослужащих и направлениях его формирования средствами воинского воспитания / Л. П. Ильченко, О. В. Фомичева, Г. П. Писаренко // Человек и образование. — 2015. — № 1 (42). — С. 38–43.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Культурный дискурс литературного языка в аспекте деловой переписки

Матвеева Екатерина Александровна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского

В нашем современном мире важную роль играет коммуникация в сфере экономики и бизнеса, что обуславливает растущий интерес к изучению делового дискурса как аспекта литературного языка.

Имеет ли литературный язык особую тенденцию русского делового стиля общения? Все то множество направлений в языке, которое вмещает в себя все своеобразие русского языка: художественный, беллетристский, научный, исторический, производственный, официально-деловой и т. д. Под стилем языка мы понимаем объединение речевых средств и смысла их употребления. А. Н. Ефимов пишет о стилевом разнообразии как о сложной закономерности [1], в которой есть типичные для каждого стиля положения, так и чуждые им же.

Подходя к теме нашего дискурса, стоит упомянуть о таком стиле, как документально-деловой. Составление указов, приказов, постановлений и прочего в деловой официальной переписке занимает важное место в законодательно-распорядительных документах. В каждой группе стилей есть свои особенности и разновидности. Деловой и официальный стиль сложен и труден для большинства служащих. В этом стиле важно писать ёмко и четко, нежели в литературно-публицистическом. Для того чтобы научиться составлять служебные документы правильно, нужно рационализировать этот процесс, тогда мы добьемся экономии времени, сил, и повысим общий культурный уровень документарного труда.

В такой работе, как составление документа мы обращаем внимание, прежде всего, на словесное оформление решения которое мы хотим предпринять. Язык в этом деле играет большую роль в принятии активного, а не пассивного решения. В этом деле мы должны активно стимулировать деятельность побудительного характера. В деловом стиле очень важно использовать языковые конструкции в императиве. Имея в виду повелительные конструкции языка для распоряжений и приказов.

Деловая речь, деловой язык, деловое служебное письмо — понятия определенные. Деловой язык — это язык официальных взаимоотношений, это литературный язык. Когда мы слышим такое словосочетание как «деловой стиль» мы представляем образ человека в строгом костюме «с иголочки» и думаем лишь о том, как красноречивее и более традиционно объяснить перед своим собеседником не выходя

из рамок официального взаимоотношения. Деловой язык это понятие определенное и всегда тесно контактирует с литературным языком, без которого здесь не обойтись.

Большую роль играет традиция в деловом документализме. Слишком живучими оказались и речевые штампы, которые всегда с радостью использует каждый при составлении документа в официально-деловом стиле.

Документ — это, прежде всего текст, где важнейшее условие это официальный стиль написания и хорошо поставленный вопрос управленческой деятельности [2].

Текст — это снова любого документа. Иногда документы посвящены одному вопросу, а когда-то нескольким, но в итоге любой документ должен соответствовать требованиям ЕГСД (Единая государственная система делопроизводства). Поэтому подготовка текстовой части документации является важнейшим условием в управленческой деятельности.

В любом правильно составленном документе должны быть две части:

- 1) обоснование существующей проблемы для составления этого документа;
- 2) просьбы, выводы или распоряжения.

Даже в самом коротком официально-деловом письме, содержащим лишь одну фразу, если оно грамотно составлено, то в нем будут различимы эти два основания. Бывают случаи, когда документ содержит только заключительную часть, в приказах — распорядительную, в заявлениях — просьбу без мотивации.

Самое распространенное для текста документа является схема, включающая такие элементы: введение, доказательство или мотивация, выводы и заключение. Нередко выводы опускаются.

Введение будет вмещать в себя повод для составления данного документа.

В мотивации будет суть вопроса, доводы и факты. Доказывающая часть поместит в себя ссылки на доказательства. Чем сложнее доказательство тем оно больше требует вывода как следующий элемент документа. Выводы не отдельный документ, а лишь дополнение к доказательству.

Заключение встает главной логической умозаклюющей частью всего. Это ведущая мысль, преследуемая составителя служебного документа и здесь она единственная обязательная.

Заключения делятся на группы: пассивные и активные. Пассивные это описательные простые умозаключения. Активные делят на прямые и косвенные. В активном побуждают к действию в приказном характере, а в косвенном возможно ожидают действий.

Прямое активное заключение употребляется в приказах, протоколах собраний, письмах, телеграммах, косвенное — в договорах, инструкциях, положениях и т. д. По возможности надо предпочитать активные заключения косвенному.

Сокращения применяются в документах системы ОРД (Организационно-распорядительная документация). Все они должны соответствовать ГОСТ 1. 5—85, а так же Федеральному закону «Сводных правил русской орфографии и пунктуации» [3].

Сокращения будут оправданы, ведь они экономят время как составления так и прочтения документа. Принято различать сокращения нескольких типов:

1. Ициальные или аббревиатуры. МВД, ГУМ, ЦУМ, ГОСТ.

2. Сложносокращенные слова смешанного типа будут писаться по-разному, как ОМЕЕ сахар, округе и др. Пишутся они по-разному.

3. Сложносокращенные слова сложного типа. Например: колхоз, медсестра, медцентр.

4. Географические сокращения для обозначение населенных пунктов, деревень, городов, улиц и т. п.

5. Заимствованные из других языков, например: БИБИСИ.

Особенность графических сокращений в том, что они не произносятся в устной речи.

Таблицы нередко используются в документах и вмещает в себя количественные числительные. Если в тексте документа числа не имеют единиц измерения они будут написаны словами, как: в одном направлении, пятью болтами. Составные числительные пишутся просто: 54,64, 4356 и т. п.

Десятки, тысячи и больше будут написаны таким способом: 17 млн человек, 34 тысяч кнт., 434тыс., но единообразно в одном тексте.

Составные слова которые имеют и числительное и слово пишутся через дефис: 400-летие, 10-томный.

Неправильно:

6, 0 мм, 3, 6 мм, 22, 9 мм

Правильно:

10 см х 50 см х 90 см 10 х 90 х 10 см

20 кг, 20 кг, 70 кг. 90; 10; 20 кг.

Таблица может иметь заголовок, который размещается справа над нею. Он не подчеркивается.

С большой буквы пишутся все названия в высших органах власти. Совет Федерации Федерального Собрания Российской Федерации. И других центральных учреждений с прописной буквы пишется первое слово, а так же собственные имена.

Фирмы, предприятия пишутся с прописной буквы только в первом слове.

Названия объединений, комбинатов, шахт, трестов и институтов, если им предшествуют родовые слова типа «производственное объединение», пишутся в кавычках и не склоняются, например: производственное объединение по добыче угля «Макеев уголь» — производственному объединению «Донецк-уголь».

Названия пишутся без кавычек и без родовых слов.

Все что начинается со слов «Государственный» и тому подобное пишутся с прописной буквы.

Слово «Совет» пишется с прописной буквы, например: Совет Федераций, а если сокращенный вид (сельсовет), — то пишется со строчной буквы.

Во множественном числе слова пишутся со строчной буквы.

Общепринятые каноны написания деловых писем определяют аспект литературного языка — официально деловой стиль изложения. Несоблюдение правил может губительно повлиять на престиж фирмы и сыграть злую шутку при заключении контрактов. Свидетельством солидного и надежного партнерства послужит соблюдение этих правил, ибо достижение взаимопонимания невозможно без знания основ делового общения, в том числе деловой переписки, в их проекции на процесс общения.

Случается так, что при составлении документов из-за незнания или невнимательности допускаются отклонения. В ходе такого допуска, текст становится непонятным и слишком загроможденным словесными излишествами. К таким относят слова иноязычного происхождения, малоизвестные слова и афоризмы, профессионализмы, сленг, просторечия и тому подобное. Лучше обойтись без этого.

Литература:

1. Ботавина Р.Н. Этика деловых отношений: учебное пособие. — М.: Финансы и статистика, 2004.
2. Бриттни Л. Е-MAIL и деловая переписка: практическое руководство. — М.: АСТ: Астрель, 2004.
3. Гусев И. Е. Этикет от А до Я. — Мн.: Харвест, 1999.
4. Кузнецов И. Н. Деловая переписка: учебно-справочное пособие. — М.: Издательско-торговая компания Дашков и К, 2007.

Медиация как конструктивный метод урегулирования межличностных конфликтов: исследование конфликтного взаимодействия

Матвеева Екатерина Александровна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского

Конфликты в современном мире касаются самых разных сфер человеческой жизни, умея мобилизовать и энергетически восполнять себя, можно урегулировать конфликт. Такие области, как экономика, политика и право занимают первостепенную задачу в урегулировании.

В нашем мире глобализации споры приравняются к конфликтам, и конфликты становятся более сложными. Для того чтобы уметь решать их конструктивно нужно уметь правильно противостоять нападению и переводить ее в генерализацию. Спор потенциально может перерасти в конфликтную ситуацию.

Точно так же с этим огромную роль играет качество решения спора — договоренность между сторонами, от которой будет зависеть весь последующий исход отношений.

На этом фоне медиация становится одним из наиболее востребованных и динамично выстраивающихся в общественные отношения внесудебных способов разрешения конфликтов [1]. Медиация относится к системе альтернативных способов разрешения споров.

Ключевое отличие медиации, состоящее в отсутствии у медиатора права на вынесение вердикта и в максимальной ориентированности процедуры на интересы и потребности сторон, делает ее наиболее предпочтительным способом разрешения споров в современных условиях.

Развитие медиации и ее растущая популярность, обусловлены и другими причинами. Наиболее обсуждаемым достоинством метода является его экономичность, особенно по сравнению с обычными способами урегулирования спорных вопросов.

Так, продолжительность процедуры в основном не превышает несколько недель (а чаще от одного до нескольких дней), а затраты на ее проведение незначительны и большей частью состоят из оплаты за организацию и проведение самой процедуры и регистрационных взносов [2]. К экономичности можно причислить и щадящее отношение метода к межличностным отношениям спорящих сторон, в целом, и к человеку как индивиду, в частности.

Рассмотрим несколько стадий развития конфликта.

Стадия 1. Латентная.

Этот этап обуславливается созданием первой посылки к разжиганию конфликта, в силу того, что конфликт еще не будет осознаваться оппонентами.

Латентная стадия начинается тогда, когда сторона вносит предложение принять на работу свою родственницу. В. Н. не подает виду, хотя и очень недоволен, но боясь гнева руководства, он умалчивается в стороне. Новая сотрудница вступает в свои новые полномочия.

Стадия 2. Эсклакация. Она обуславливает повышение общего уровня тревожности и противоречия.

Незнание и неумение нового сотрудника — родственницы начальника повлияло на общую работоспособность фирмы, что вызвало большое недовольство директора и дало необходимость закончить ее дело секретарю директора. Ход работы встал, потому что всем вдруг стало не хватать времени.

Новый секретарь в лице родственницы вызвал неудовлетворенность у коллектива и у них сформировался негативный образ. Тревожность возросла в коллективе.

Перед 3 стадией переходом произошел инцидент, повлекший за собой целую кучу посягательств на секретаря. В ходе разбирательств, принявший на работу Сергей Николаевич попытался решить с начальством вопрос о новом секретаре, но неудачный разговор повлек увольнение неудавшегося секретаря.

Стадия 3. Открытое столкновение. Конечной цепью в событиях нашего конфликта на фирме случился разговор на повышенных тонах между директором фирмы и ее владельцем. Директор уволился. Конфликт усилился, и стало только хуже. Все это не переросло в примирение из-за непримиримости сторон. Поддержали позицию директора и часть сотрудников, пожелав уволиться за ним.

Стадия 4. Спад. После произошедшего стороны обдумали сложившееся положение, а эмоции, охватившие их в разгаре столкновения, отошли на второй план, и стало ясно, что конфликт не закончен, его необходимо конструктивно разрешить.

Стадия 5. Разрешение конфликта. Владелец фирмы вскоре принял новое решение о проведении мотивационного процесса разрешения конфликта, с целью сгладить разрушительные последствия. Директор и коллектив дали согласие на участие в сессии. Такой исход событий дает решение в конструктивном ключе.

Наблюдая за этим конфликтом можно полагать о его вертикальной направленности — между рядовым сотрудником и директором. Форма социального взаимодействия дает нам уникальное явление при чертах межличностного взаимодействия между директором и владельцем. В то же время это внутри личностный конфликт из-за рефлексии обеих сторон, что и делает его таким уникальным.

По характеру причин он является статусным из-за их ролей в кадровых изменениях и глобальной перемене в климате коллектива.

По сфере протекания он будет организационным из-за того что произошел на фирме и социальной сфере труда.

По продолжительности он будет локальным. Не выходит из одной организации в другую и разрешается в течение двух — трех недель.

По социальным последствиям. Конфликт является скорее деструктивным, в силу того, что появились нарушения в структуре организации. Однако урегулирование посредством медиации помогло вернуть его в конструктивное русло.

Коммуникативная модель конфликта. В процессе разрешения конфликта возможно столкновение с различными барьерами общения, возникающими в ходе коммуникации оппонентов. При этом важно учитывать позиционные несоответствия сторон и разность их целей. Дабы минимизировать вероятность неэффективного общения в процедуре медиации, целесообразно построение коммуникационной схемы для участников конфликта. В ходе общения, стороны конфликта посылают друг другу сообщения, в основании которых заложены их основные цели, а их верная расшифровка способствует пониманию позиции оппонента.

Практика показывает, что посылаемое и полученное сообщение могут не совпадать из-за возникновения коммуникационных барьеров, что является причиной, по которой коммуникационный обмен может быть затруднен. Вследствие этой причины нарушается потенциальный успех процесса медиации, поэтому на начальном этапе необходимо построение этой модели с целью прогнозирования и дальнейшего недопущения возможных трудностей в процессе коммуникации сторон [3].

Коммуникационная модель включает в себя несколько элементов [4].

1. Отправитель (P1) — сторона, которая посылает информацию.

2. Получатель (P2) — сторона, которая принимает информацию.

В нашем конфликте сторонами являются владелец и директор предприятия. Автор считает необходимым построение коммуникационных моделей для обеих сторон.

3. Цель (A) — то, что достигается сторонами в процессе разрешения конфликта.

4. Сообщение (M) — информация, содержащая в себе обоснование основных целей.

5. Каналы (Ch) — те пути, по которым отправляется сообщение.

6. Кодирование информации (Cod) — в процессе общения отправитель кодирует исходную информацию, опираясь на одну из трех позиций:

- Открытая — преподнесение истинной информации в полном объеме.
- Закрытая — стремление скрыть информацию, прибегая порой к ее искажению и даже лжи.
- Отстраненная — подчеркнуто нейтральная позиция, лишь частичное открытие информации.

7. Декодирование информации (Cod1) — расшифровка полученной информации оппонентом.

8. Шумы (обозначены на схеме знаком молнии) — то, что мешает эффективной передаче информации. Совокупность шумов различного толка (семантические, механические, биологические и т. д.) формирует коммуникационные барьеры (Б), влияющие на решающий исход разрешения конфликта с помощью медиации. Прогнозирование и преодоление барьеров общения — важная задача, которая возлагается на медиатора.

Могут возникнуть следующие коммуникационные барьеры [5]:

- Непонимание. Основывается как на фонетических шумах (невнятность речи, ее быстрота или медленность и т. д.), так и на семантических (различия в трактовке понятий). К этой же категории можно отнести логические шумы — различия в логике рассуждения и принятия решения.
- Социально-культурные. Различия в политических, культурных, религиозных сферах, а так же в сфере профессиональной компетенции.
- Личностные. Неприязнь к собеседнику, недоверие к произносимой им информации.
- Эмоциональные. Высокая степень напряженности конфликта формирует определенный эмоциональный фон, который может помешать урегулированию конфликта.
- Позиционные. Принципиальные различия в целях, неготовность принимать позицию собеседника.
- Стилистические. Выбранный стиль общения может как повысить эффективность коммуникации, так и затруднить ее [20].

Таким образом, в ходе построения коммуникативной модели необходимо учитывать возникновение коммуникативных барьеров и прогнозировать их влияние на процесс общения. На взгляд автора, применительно к данному конфликту существует опасность возникновения позиционных барьеров из-за видимой разницы в позициях, занимаемых участниками; эмоциональных барьеров из-за того, что отношения между сторонами конфликта длились несколько лет и характеризовались высокой степенью доверия, а изменение отношений влечет за собой изменения эмоционального фона; стилистические из-за разницы в занимаемых должностях — владелец может выбрать более авторитарный стиль общения по сравнению с директором.

9. Стоп (Stop) — последний элемент коммуникационной модели, означает прекращение коммуникации.

Такое решение конфликта помогло нам разобраться в ситуации с объективной стороны. Социальный по своему характеру конфликт показывает нам несколько проблем, решение которых привело к возвращению к конструктивности и возвращению на работу всего коллектива в целостности и сохранности.

Несколько проблем.

1. Новая сотрудница не справилась с новыми обязанностями, что несло убыток фирме и усложнения работы дру-

гим сотрудникам, в то же время и директору фирмы и в целом репутации фирмы.

2. Атмосфера благополучия стремительно разрушалась на фирме из-за нарушений в общении между новой работницей, напротив директором и коллективом.

3. Владелец фирмы не захотел вникать в проблемы его фирмы и просто закрыл глаза на ситуацию возникшую из-за его невнимательности.

4. Уход ценного работника — директора фирмы из-за непониманий с владельцем.

5. Целенаправленный уход с работы сотрудников вслед за директором.

Целью программы автор определил минимизацию деструктивных последствий произошедшего конфликта и возвращение деятельности предприятия в прежнее русло [7].

Для того чтобы прийти к цели правильным станет следовать трем шагам:

1. Анализ конфликтной ситуации и построение моделей конфликта на основе различных классификаций;

2. Составление целевого портрета сторон конфликта;

3. Построение процесса медиации для разрешения конфликта с акцентом на трансформационный подход.

Аудиторией выступает в данном случае руководство и сотрудники фирмы. Из-за существующей потенциальной опасности развалить фирму программу нужно направить на разрешение конфликта и предотвращения его повторного возникновения, дабы избежать этого в будущем.

Ресурсная база. Закон о медиации, как правовое основание, обусловивший возможность применения данного метода для разрешения конфликта, кадровые ресурсы, включающие в себя руководство и сотрудников компании.

Методами составленной автором программы выступают:

1. Трансформативный метод, предполагающий восстановительную сущность процесса трудовой медиации, для обеспечения сохранения деловых отношений между сторонами конфликта. Кроме того, этот метод предполагает активное участие медиатора в процессе достижения соглашения;

2. Метод прямой медиации, согласно которому стороны в процессе медиации непосредственно взаимодействуют и в ходе коммуникации достигают решения;

3. Метод активного слушания, обеспечивающий подлинную трансформацию отношений между сторонами, на основе признания интересов и ценностей оппонента.

Личностные причины конфликтов связаны прежде всего с индивидуально-психологическими особенностями его участников. Они обусловлены спецификой процессов, происходящих в психике человека в ходе его взаимодействия с другими людьми и окружающей средой.

Если говорить о причинах конфликтов, которые в большей степени можно отнести к психологическим, то важной среди них будет следующая. В процессе социального взаимодействия у человека существует определенный диапазон вариантов ожидаемого поведения, общения, деятельности со стороны другого человека,

являющегося партнером по взаимодействию. Варианты ожидаемого поведения могут быть желательными, допустимыми, нежелательными и недопустимыми. Характер поведения зависит от индивидуально-психологических особенностей человека, его психического состояния, отношения к конкретному партнеру по взаимодействию, особенностей актуальной ситуации взаимодействия. Если реальное поведение партнера укладывается в рамки желательного или допустимого, то взаимодействие продолжается бесконфликтно. Нежелательное поведение может привести к созданию предконфликтной ситуации, а недопустимое — к конфликту [8].

Некоторые конфликты происходят в силу того, что рамки допустимого поведения со стороны партнера у человека заужены в результате его эгоистической ориентации, склонности к лидерству и т. п. Рамки допустимого поведения бывают различными по отношению к различным партнерам. То, что позволяет одному, могут не позволить другому. Наконец, эти рамки зависят от актуального психического состояния человека. Если он раздражен, то он может считать недопустимой обычную шутку в свой адрес.

На содержание каждого из четырех видов поведения влияют устойчивые и ситуативные факторы. В конкретной ситуации человек должен понимать или чувствовать, какое поведение с его стороны партнер может считать недопустимым и учитывать это на входе взаимодействия.

Итак, конфликтная ситуация — это трудная для человека ситуация социального взаимодействия. К конфликту приводит сама неподготовленность человека к эффективным действиям в подобных ситуациях. Он может не знать о том, что существует несколько способов и десятки приемов бесконфликтного выхода из предконфликтных ситуаций без ущерба для собственных интересов. Человек может иметь представление об этих приемах и способах, но не иметь навыков и умений их применения на практике. Кроме того, он может не обладать достаточной психологической устойчивостью к отрицательному воздействию на психику стрессовых факторов социального взаимодействия. Поэтому важнейшим направлением разрешения межличностных конфликтов является содержательная и психологическая подготовка людей к оптимальным действиям в предконфликтных и конфликтных ситуациях.

Помимо низкой конфликтоустойчивости, типичной личностной причиной конфликтов выступает плохо развитая у человека способность к эмпатии, т. е. пониманию эмоционального состояния другого человека, сопереживанию и сочувствованию ему. Недостаточность эмпатичных личностных качеств приводит к тому, что человек ведет себя неадекватно ситуации социального взаимодействия, поступает не так, как этого ожидают партнеры по общению. Оценка поведения человека, который не понимает эмоций и чувств партнера по взаимодействию, как нежелательного или недопустимого может вызвать конфликтную реакцию.

Литература:

1. Белов А. Альтернативные способы разрешения внешнеэкономических споров // Право и экономика. 2012. N 6. С. 76.
2. Бесемер Х. Медиация: посредничество в конфликтах. — М., 2011.
3. Давыденко Д. Медиация как примирительная процедура в коммерческих спорах: сущность, принципы, применимость // Хозяйство и право. 2010. № 5. С. 108—109.
4. Ковач К. Фундаментальные основы альтернативного разрешения споров // www.commonground.org.ua.
5. Колковский Ю. Препятствия развития медиации. // ЭЖ-Юрист, 2012 № 17.
6. Медиация в нотариальной практике (Альтернативные способы разрешения конфликтов) / пер. с нем.; отв. ред. К. Грефин фон Шлиффен, Б. Вегманн. — М., 2012.
7. Мета Г., Похмелкина Г., Медиация — искусство разрешать конфликты. Знакомство с теорией, методом и профессиональными технологиями. — М., 2011.
8. Психология делового общения и управленческих воздействий / под ред. В. В. Горанчука. — СПб., 2013.

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ

Основные направления развития педагогической мысли в современной зарубежной педагогике

Ахъядов Эльман Саид-Мохмадович, старший преподаватель
Чеченский государственный университет

Западная модель образования неоднозначна. Рассмотрим примеры двух направлений, которые зародились еще в 30-е годы, являются по сути альтернативными моделями, но становятся все более популярными и актуальными в настоящее время.

Гуманистическое направление в педагогике (Р. Миллер, Ч. Паттерсон, Т. Киршенбаум, С. Б. Саймон, К. Роджерс) характеризуется призывом перенести акцент с техники на человека и создать «гуманное», а не «индустриальное» общество, осознанием необходимости учить школьников искать «новую гуманистическую значимость знаний», «познавать их личностную значимость», которая позволит человеку раскрыть свои возможности и изменить себя. Определение целей общего среднего образования представителями концепции «гуманистического» образования основывается на экзистенциалистском принципе самоактуализации личности.

Согласно гуманистической педагогике, каждая личность уникальна. Эта уникальность проявляется и укрепляется в ситуациях жизненного выбора: выбора поступка, поведения, карьеры, жизненного пути, судьбы.

Ученые считают, что учитель может приспособлять свое поведение и упрощать различия в подходах, что дает ему возможность делать то, что не может делать теоретик: быть восприимчивым, рациональным, гибким в конкретных образовательных ситуациях.

На протяжении нескольких десятков лет западные реформаторы школы большое внимание уделяют проблеме создания в школе условий для личностного самовыражения, личностно значимого учения, имеющего большой смысл для каждого ребенка.

В первой половине 20 века эта концепция, обоснованная Дж. Дьюи (1859–1952), получила название педоцентризма, а также прагматизма в педагогике. Она представлена также в «свободном воспитании» периода педагогических поисков начала 20 века, в педагогике М. Монтессори и Вальдорфской школе Р. Штайнера. Во второй половине 20 века концепция получила развитие в работах А. Маслоу, К. Роджерса и др. Они создали направление в психологии — гуманистическая психология,

принципы которой были распространены на образование. В педагогических работах это получило название гуманистическая педагогика, неопедоцентризм.

Дж. Дьюи в создании своей теории воспитания основывался на философии прагматизма, главное понятие которой — опыт, дело. Это значит, что человек в своей деятельности опирается на собственный опыт. Объективное научное знание, нравственные нормы не имеют всеобщего значения законов и правил. Они только инструменты для анализа человеком ситуации и принятия решений, ведущих к успеху. Личный успех — вот критерий науки, роли знаний и нравственности. Истинно и нравственно то, что ведет к успеху. Понятия: опыт, природные «инстинкты» и интересы ребенка, развитие способностей в деятельности, обучение через деятельность — это главные категории педагогики Дж. Дьюи. Он критиковал традиционную школу за догматическую, авторитарную позицию учителя, объяснительно-репродуктивные, словесные методы обучения, рассчитанные на память и воспроизведение, невнимание к личности ученика. Д. Дьюи положил начало педоцентризму: педагогика все свои категории (цели, содержание, методы обучения) должна определять, исходя из интересов, потребностей ребенка. Ребенок — центр учебного процесса, а не учитель и школьный предмет. Это было действительно новым шагом в педагогике, суть которой в том, что взрослые помогают детям в их спонтанной деятельности получать знания и развиваться.

В середине 20 века, правда, обнаружилось, что академический уровень знаний школьников, а также их нравственное развитие невысоки, что считали следствием прагматизма. Научно-техническая революция требовала повысить уровень знаний, интеллектуального и нравственного развития.

Сегодня в литературе можно встретить различные термины, характеризующие такой подход, например, педоцентристское и неопедоцентристское образование, гуманистическое образование, открытое обучение. Как отмечает В. Я. Пилиповский, представители данной парадигмы обучения основывают свои идеи на экзистенциализме, гуманистической психологии, интеракционизме, а также

неопрагматизме, то есть установке на обучение посредством деятельности, но с большей эмоциональной вовлеченностью учащихся, которые сами выбирают свои цели, формируют собственные проблемы, принимают решения относительно своего образа действий, погружаются в субъективный опыт и ощущают его последствия. Этот подход называют «новой педагогикой», новым обучением, по сравнению с обучением, основанным на идеях бихевиоризма (поведенческой психологии), которые предполагают создание в школе условий для формирования поведенческого репертуара через систему различных внешних стимулов-раздражителей.

Представители данного направления пропагандируют много очень интересных идей, например:

- главное предназначение человека — то открытие своего подлинного «я»;
- главное предназначение школы — то обучение учащегося в пользу его свободы и без страха потерпеть неудачу;
- «свобода учения», учитель помогает учащемуся познать себя, получить те знания, которые ему жизненно важны, соотнести учебный предмет со своими собственными интересами и целями;
- ценность инициативы, свободного поиска учителей и учащихся, нестандартного подхода к стимулированию творческих сил учащихся;

Литература:

1. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты. М., 1982. Неогуманистические идеи в педагогике // Педагогика. 1993. № 6.
2. Пилиповский В. Я. Современная западная педагогика: социал-реконструктивистское направление // Педагогика. 1995. № 5.
3. Роджерс К. Вопросы, которые бы я задал сам себе, если бы был учителем // Семья и школа. 1987. № 10.

- «приглашающий» стиль преподавания в противовес стимулирующему и подавляющему преподаванию, который характеризуется особой позицией учителя по отношению к учащимся: проявление чувства симпатии и уважения к учащимся, передача ответственности учащимся за качество учения, признание способностей и достоинства учащихся;
- в обучении должно присутствовать сочетание гуманистического и рационального подхода, то есть общих гуманистических установок на школу и социальной полезности обучения (этот момент получил наибольшее признание у педагогической общественности Запада);
- открытое обучение, например, открыты двери, классные комнаты, ученики могут менять виды деятельности, программа открыта для свободного выбора учениками и учителями в соответствии с интересами ученика.

Идеи создания эмоционально стимулирующей учебной среды, развития инициативности и творчества учащихся, создания позитивной теплой обстановки в школе, изменения роли и позиции учителя в школе и превращение его из контролера в консультанта для ученика, возможности у учащихся выбора «познавательных альтернатив» и максимального использования собственного потенциала все больше и больше привлекают педагогов всего мира.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Замещающая семья как способ решения проблемы сиротства в настоящее время

Ашимбаева Дина Сирековна, студент

Оренбургский государственный аграрный университет

В статье рассматривается проблема сиротства в настоящее время, выделены основные этапы подготовки семьи к усыновлению ребенка. Рассматриваются основные характеристики замещающей семьи.

Ключевые слова: сиротство, замещающая семья, приемная семья, сопровождение замещающей семьи

The article considers the problem of child abandonment at the moment, highlighted the main stages of the family prepare for adoption of a child. The main characteristics of the substitute family.

Keywords: an orphanhood, the replacing family, a foster home, maintenance of the replacing family

Сиротство остается одной из сложнейших общемировых социальных и научных проблем. Основанием для научных и практических разработок в области защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выступают гуманистические идеи, заложенные в Конвенции ООН о правах ребенка. Большинство стран мира, ратифицировав Конвенцию, согласились, что неотъемлемым правом ребенка выступает его право жить и воспитываться в семье.

При нарушении развивающей среды биологической семьи ребенок имеет право на защиту и воспитание в семье замещающей. Жизнеустройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является одним из основных вызовов нашего времени. Пути социализации, вхождения таких детей в полноценную жизнь нелегки и весьма противоречивы.

Проблема сиротства является одной из острейших социально-психологических проблем любого общества, решение которой связывается с вопросами его дальнейшего существования.

В реализации современной государственной социальной политики в области защиты детей-сирот обозначилась четкая и долгосрочная тенденция перехода на семейные формы жизнеустройства детей, оставшихся без родительского попечения, и развития института замещающей семьи.

Замещающая семья представляет собой новое семейное пространство, которое развивается так же, как любая другая семья, осуществляет те же функции. Но выполнение ее основной функции воспитания детей зачастую не связано с рождением детей. Замещающая семья берет на себя ответственность по воспитанию ребенка, имеющего свое прошлое, не зависимое от данной семьи. Перед замещающими родителями стоит сложная задача — создать все необходимые условия для успешной адаптации принятого ребенка, развития у него полноценного чувства привязанности к новой семье. Это вполне возможно при правильной позиции замещающих родителей в отношении принятия ребенка

в семью, которое формируется на основе их психологической и педагогической готовности и медико-социально-правовой информированности. [1] Профессиональное сопровождение замещающей семьи состоит из сопровождения как приемного родительства, так и сопровождение самого ребенка в условиях замещающей семьи. Оно заключается не только в осуществлении проверки условий жизни и воспитания ребенка, но и в системном сопровождении его эмоционального, поведенческого и умственного развития, отношений в семье, при необходимости его контактов со сверстниками в школе и определение его образовательной траектории. Профессиональным сопровождением замещающих семей в регионах страны занимаются специалисты органов опеки и попечительства, патронатных служб, а также центров семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. [2]

Сопровождения замещающих семей реализуется в четыре этапа:

1. Первый этап — поисковый, т. е. это организация поиска потенциальной семьи через сформированное информационное поле по заданной проблеме.

2. Второй этап — формирующий: прием документов, рассмотрение документов и оценка рисков, обследование жилищных условий, подготовка акта и заключения о возможности кандидатов стать замещающими родителями.

3. Третий этап — это уже непосредственное сопровождение созданной замещающей семьи. Каждая вновь созданная замещающая семья нуждается в психолого-педагогическом и юридическом сопровождении. Сопровождение включает в себя консультации юристов, психологов, социальных педагогов, социальных работников.

4. Четвертый этап — оценочно-результативный. Наилучшим результатом семейного жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей, является их успешная адаптация в семье и улучшение показателей физического, психического и душевного состояния. Кандидаты

с достаточно высокой мотивацией и большей степенью готовности, имеющие достаточные ресурсы для воспитания детей передаются в группу для подготовки в «Школе приемных родителей» и подбора ребенка.

Занятия в «Школе приемных родителей» дают возможность психологически и практически подготовиться к роли родителя-воспитателя, это наиболее эффективная возможность для кандидатов осознать свои ресурсы, принять взвешенное решение, подготовить себя и членов своей семьи к проблемам, которые могут возникнуть после принятия ребенка. [3]

Цели занятий в «Школе приемных родителей»: побудить кандидатов задуматься над тем, действительно ли они хотят взять на воспитание чужого ребенка; развить у них большую уверенность в себе, помочь им осознать свои умения и навыки в воспитании детей; подвести кандидатов в замещающие родители к осознанию реальных проблем в воспитании приемного ребенка, чтобы дать им возможность в полной мере оценить ответственность, которую они берут на себя, и принять более взвешенное решение; показать кандидатам структуру взаимодействия служб и разделения ответственности, чтобы они могли почувствовать себя более уверенно в роли замещающих родителей; поощрять желание кандидатов в приемные родители к дальнейшему обучению. Программа занятий в «Школе приемных родителей» предполагает работу юристов, психологов, социальных педагогов и медицинских работников с потенциальными родителями.

Таким образом, необходимость прохождения потенциальными замещающими родителями определенного курса обучения по вопросам воспитания приемных детей не вызывает сомнений, т. к. опыт отечественной практики передачи детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в замещающие семьи в результате говорит о многих проблемах, которые возникают из-за неэффективности функционирования замещающих семей. При отсутствии профессионального сопровождения данного процесса со стороны органов опеки или специалистов центра сопровождения замещающих семей многих приемных родителей охватывает чувство разочарования и неуверенности в своих силах, что побуждает их к прерыванию договора о создании замещающей семьи.

Литература:

1. Гайсина Г. И. Семейное устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: Российский и зарубежный опыт: учебное пособие. — Уфа.: Изд-во «Астарт», 2008. — 16 с.
2. Гайсина Г. И. Сопровождение замещающей семьи как новый вид профессиональной деятельности: учебное пособие для бакалавров и специалистов социальной работы. — Екб.: Изд-во РГПУ, 2009. — 199 с.
3. Захарова Ж. А. Социально-педагогическое сопровождение воспитания приемного ребенка в замещающей семье. — Кострома: Изд-во Авантитул, 2009. — 101 с.

При проведении эмпирического исследования, направленного на выявление характерных особенностей замещающих семей мы смогли сделать следующие выводы:

Во-первых, подавляющее большинство опрошенных респондентов оформляли опеку в первый раз и считают, что ответственность за дальнейшую судьбу ребенка лежит полностью на них и что практически все приемные семьи нацелены на дальнейшее содержание, воспитание приемного ребенка, оказывая ему помощь в адаптации, социализации, получении образования и т. д.

Во-вторых, как показали результаты исследования, существуют проблемы в виде недостатка материальных и денежных средств и нехватки жилой площади при установлении опеки над приемным ребенком, а также для значительной части респондентов большую роль в принятии решения сыграло мнение остальных членов семьи, а точнее отсутствие их согласия на столь серьезный шаг.

В-третьих, положительные результаты были получены при изучении эмоциональной привязанности приемного ребенка к опекунам, что подтверждается тем, как он к ним обращается, в 100 % случаев это — «мама и папа», т. е. отношения в семье успешно развиваются, как правило это дружеские, доверительные отношения. Был сделан вывод о том, что именно успешная адаптация ребенка в приемной семье так положительно сказалась на всем самочувствии ребенка, т. к. такое же 100 %-ое число опрошенных утверждают, что здоровье ребенка в период нахождения в приемной семье заметно улучшилось.

Анализируя полученные выводы, можно говорить о том, что, несмотря на материальные трудности и внутрисемейные разногласия об усыновлении ребенка, данная мера социальной политики относительно решения проблемы сиротства является результативной. О результативности свидетельствует как улучшение здоровья детей, их психологического комфорта. Немаловажную роль в этом занимает как ответственная позиция будущих родителей, так и органов социальной защиты, которые осуществляют сопровождение замещающих семей. Особое внимание уделяют подготовке родителей к принятию серьезного решения. Организуют занятия в «Школе приемных родителей».

Научное издание

ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ

Международная научная конференция
г. Краснодар, август 2016

Сборник статей

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е. А. Шишков*
Верстка: *О. В. Майер*

Издательский дом «Новация», г. Краснодар

Подписано в печать 24.08.2016. Формат 60x90 1/8.
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 9,4. Уч.-изд. л. 10,5. Тираж 300 экз.

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