



Science Publishing Center «Sociosphere-CZ»
Chelyabinsk State Pedagogical University
Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum (Poland)
Berdyansk State Pedagogical University (Ukraine)
Aktobe Regional State University
named after K. Zhubanov (Kazakhstan)
Orenburg State Pedagogical University

**CONTINUITY BETWEEN THE PRIMARY
GENERAL AND MAIN GENERAL EDUCATION:
CONTENTS, MANAGEMENT, MONITORING**

Materials of the international scientific conference
on April 18–19, 2014

Prague
2014

Continuity between the primary general and main general education: contents, management, monitoring : materials of the international scientific conference on April 18–19, 2014. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». – 272 p. – ISBN 978-80-87966-23-5.

Editorial board:

Volchegorskaya Evgeniya Yuryevna, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of pedagogics, psychology and substantive procedures at Chelyabinsk State Pedagogical University.

Shiganova Galina Aleksandrovna, doctor of philological sciences, professor, head of department of Russian language and literature and methods of teaching Russian language and literature at Chelyabinsk State Pedagogical University.

Belousova Natalia Anatolyevna, doctor of biological sciences, associate professor, head of the department of mathematics and natural sciences and methods of teaching mathematics and natural science at Chelyabinsk State Pedagogical University.

Lukinykh Natalia Vitalyevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, dean of the faculty of training primary school teachers at Chelyabinsk State Pedagogical University.

Matuszak Alla Fedorovna, doctor of pedagogical sciences, professor of Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum (Poland).

Zaitseva Larissa Ivanovna, doctor of pedagogical sciences, professor, head of preschool education department at Berdyansk State Pedagogical University (Ukraine).

Turebaeva Clara Zhamanbaevna, doctor of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of special education and psychology, faculty of pedagogy and psychology of Aktobe Regional State University named after K. Zhubanov (Kazakhstan).

Mousse Galina Nikolayevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, dean of the faculty of preschool and primary education at Orenburg State Pedagogical University.

These Conference Proceedings combines materials of the conference – research papers and thesis reports of scientific workers and professors. It examines the problematic of continuity between the primary general and main general education. Some articles deal with questions of theoretical and methodological questions of ensuring continuity and quality of education. A number of articles are covered with problems of continuity in formation spiritual, moral and healthy lifestyle. Some articles are devoted to personal development of participants in the educational process.

UDC 373

ISBN 978-80-87966-23-5

*The edition is included into Russian Science Citation Index.
Authors are responsible for the accuracy of cited publications, facts,
figures, quotations, statistics, proper names and other information.*

© Vědecko vydavatelské centrum
«Sociosféra-CZ», 2014.

© Group of authors, 2014.

CONTENTS

I. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL QUESTIONS OF ENSURING CONTINUITY AND QUALITY OF EDUCATION

Лебедева Е. И. Сущность социального партнёрства педагогов и родителей в современных условиях ДООУ	8
Усова Н. И. Формы сотрудничества педагогических коллективов дошкольного образовательного учреждения и начальной школы	14
Забродина И. В. Проблемы медиаобразования в начальной школе.....	19
Фаризова Н. Д., Зубко С. А., Савченко Е. В. Преемственность между начальным общим и основным общим образованием: содержание, управление, мониторинг.....	21
Козлова Н. А. Мотивация учебной деятельности у младших школьников при переходе в среднее звено общеобразовательной школы	29
Юсупова Ф. И. Методы развития познавательной активности учащихся в ситуациях усвоения знаний	34
Бондарь Е. Е. Проблемы преемственности в формировании коммуникативных универсальных учебных действий при переходе из начальной школы на вторую ступень обучения.....	37
Григорьева Е. В., Клементьева Н. Р. Проектная деятельность школьников в рамках преемственности начального и основного общего образования.....	40
Полысалова И. И. Организация тематических праздников как вариант решения проблемы преемственности	45
Левина С. Г., Лисун Н. М., Сутягин А. А., Меньшиков В. В., Карпенко И. Г., Симонова М. Ж. Организация внеурочной деятельности по химии в основной школе в условиях реализации ФГОС.....	50
Попова А. А., Титаренко Н. Н. Инструментарий оценки результатов освоения младшими школьниками образовательных программ в части учёта национальных, региональных и этнокультурных особенностей региона.....	56
Маьмуров Б. Б. Методы определения качества образования	61

II. PROBLEMS OF CONTINUITY IN MATHEMATICS AND NATURE SCIENCE STUDY

Кучер Т. П., Пустовалова Н. И. Формирование математических представлений у старших дошкольников и первоклассников на основе преемственной связи в условиях перехода на 12-летнее обучение.....	65
Зайцева Л. И. Преемственность в овладении знаниями об объектах окружающего мира детьми дошкольного и младшего школьного возраста	79
Суботюк В. І. Активізація пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах їх екологічної освіти	87
Махмутова Л. Г. Проблема преемственности при организации обучения математике в начальной и основной школе	92
Мендыгалиева А. К. Эмпирические основы преемственности математического образования в начальной и основной школе	95
Кудинова М. И. Некоторые вопросы преемственности в математическом начальном и основном общем образовании.....	98
Швецова Р. Ф. Преемственность в изучении дробных чисел в начальной и основной школе	101
Шумилина Н. Г. Преемственность в изучении элементов математического моделирования при решении текстовых задач.....	104
Пильникова Н. Н. Реализация системного подхода при разработке и реализации системы элективных курсов по химии в общеобразовательной школе.....	107

III. THE PROBLEM OF CONTINUITY IN HUMANITARIAN EDUCATION

Слонь О. В. Приёмы формирования библиографической компетентности учащихся начальной школы.....	111
Искужиева Ж. С., Семенова Л. М. Развитие эстетического языкового чувства в начальной и основной школе	114
Ивкина Ю. М. Преемственность начальной и основной школы в формировании речевой культуры школьников	116

Хопренинова В. А. Новые подходы к изучению русского языка как реализация преемственности между начальным и средним звеном школы.....	120
Шиганова Г. А. Проблемы преемственности в содержании учебного материала (на примере предмета «Русский язык»)	125
Яковлева В. В., Панина С. В. Система диагностики развития универсальных учебных действий обучающихся начальной школы по предмету «Английский язык»	130
Устименко В. В. До проблеми мовної ситуації у сучасній Канаді.....	134
Волчегорская Е. Ю. Метапредметное содержание уроков музыки на начальной и основной ступенях образования.....	140
Рабинович О. Р. Filozofia w szkole: problem wprowadzenia filozofii do szkól.....	143
Жумаева Ф. С. Развитие уровня экономического мышления учащихся путём организации конкретных учебных ситуаций	148

IV. QUESTIONS OF CONTINUITY IN FORMATION SPIRITUAL, MORAL AND HEALTHY LIFESTYLE

Русакова Т. Г. Преемственность поддержки становления духовного опыта личности в дошкольном и младшем школьном возрасте	152
Шитякова Н. П. Преемственность в формировании у детей духовно-нравственных понятий	156
Дегтярёва И. А. Преемственность в формировании нравственных ценностей учащихся начальной и основной школы	159
Верховых И. В. Формирование здорового образа жизни детей в системе «ДОУ – начальная школа»	162
Михайлова Н. В. Преемственность дошкольного и начального образования в формировании основ здорового образа жизни детей средствами физической культуры	164
Белюсова Н. А. Преемственность в формировании культуры здорового и безопасного образа жизни	169

Шишкина К. И., Жукова М. В. К вопросу о формировании здорового образа жизни школьника в условиях нового законодательства в сфере образования	171
Жукова М. В., Шишкина К. И. Преимственность между начальным общим и основным общим образованием в системе профилактики аддиктивного поведения учащихся	174
Габрусенок А. Г. Использование здоровьесберегающих технологий на уроках английского языка	180

V. PERSONAL DEVELOPMENT OF PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS AND ITS PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SUPPORT

Зебзеева В. А. Социализация и индивидуальное развитие ребёнка как главный критерий нового стандарта дошкольного образования.....	182
Верецагина М. А. Педагогическая поддержка посредством арт-терапии детей 6–7 лет с проявлениями дезадаптации	186
Дилова Н. Г. Значение процесса педагогического сотрудничества в формировании личности учащихся начальных классов	190
Матушак (Присяжная) А. Ф. Педагогическое сопровождение участников образовательного процесса на основе организации прогнозирования в учебной деятельности младшего школьника	194
Мусс Г. Н., Целикова А. Д. Личностные достижения младших школьников в аспекте региональных особенностей Оренбургской области	196
Попова О. В. Психологические последствия зависимости от компьютерных игр в младшем школьном возрасте	200
Белоусова Н. А., Ломова О. Ю., Тихонова С. В. Преимственность в формировании эмоционально-волевой регуляции учащихся.....	202
Минимуллина И. Р. Особенности самооценки субъективного благополучия у учащихся начальной и основной ступени образования.....	205
Литвиненко Н. В. Совместная деятельность психолога и педагога по профилактике факторов риска дезадаптации учащихся при переходе из начальной школы в основную	208

Алдонгарова А. С., Абдыкаликова Г. А., Кишкенбаева Г. У.	
Формирование личностных способностей учащихся в учебном процессе	212

VI. PROFESSIONAL TRAINING AND IMPROVEMENT OF SPECIALISTS

Шишова И. А.	
Формирование эмоционального интеллекта студентов в процессе подготовки к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности обучения и воспитания	215
Савченков А. В.	
Психофизиологический аспект развития эмоциональной устойчивости будущих педагогов	221
Вертякова Э. Ф., Геращенко Н. В., Черушева Н. В.	
Аспекты преемственности художественно-эстетического образования в профессиональной подготовке будущих учителей	224
Кучер Т. П.	
Подготовка бакалавров начального образования к реализации преемственности обучения математике учащихся начального и основного среднего уровня образования	231
Фролова Е. В.	
Педагогическая практика как средство внедрения педагогических инноваций	246
Амирова Э. Р.	
Приоритет поддержки молодых педагогов в сфере общего образования в Республике Башкортостан	249
План международных конференций, проводимых вузами России, Азербайджана, Армении, Белоруссии, Болгарии, Ирана, Казахстана, Польши, Узбекистана, Украины и Чехии на базе НИЦ «Социосфера» в 2014 году	
Plan of the international conferences organized by Universities of Russia, Armenia, Azerbaijan, Belarus, Bulgaria, Iran, Kazakhstan, Poland, Uzbekistan, Ukraine and Czech Republic on the basis of the SPC «Sociosphere» in 2014	
Информация о журналах «Социосфера» и «Paradigmata poznání»	260
Information about the journals «Sociosphere» and «Paradigmata poznání»	264
Издательские услуги НИЦ «Социосфера» – Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»	270
Publishing services of the science publishing centre «Sociosphere» – Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»	271

I. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL QUESTIONS OF ENSURING CONTINUITY AND QUALITY OF EDUCATION

СУЩНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЁРСТВА ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ДОУ

**Е. И. Лебедева, музыкальный руководитель
Детский сад № 41 «Кораблик», г. Серпухов,
Московская область, Россия**

Summary. The article describes the topicality, problems, criteria and conditions for the development of musical and creative abilities. Revealed problems, methods, techniques, technology of work on the topic. Presents a model of interaction of project participants and integration of educational fields.

Keywords: musical creativity; technology; the interaction model; model of integration.

XXI век предъявляет новые требования к личности. Научно-технические, социально-экономические, и социально-культурные, экологические изменения, происходящие в нашей стране, неизбежно влекут за собой радикальные изменения в образовании. Темпы обновления знаний настолько высоки, что на протяжении жизни человеку приходится неоднократно переучиваться, овладевать этими знаниями. Дошкольное образование сегодня тоже претерпевает существенные изменения, связанные с обновлением его содержания, принципов, методов организации в соответствии с запросами общества. Социальный заказ на развитие системы образования предопределяется основной его целью – подготовкой подрастающего поколения, способного к решению различных проблем, к активной творческой жизнедеятельности в мировом сообществе. В Концепции социального развития детей дошкольного возраста перед образовательными учреждениями поставлена цель: воспитывать культурного человека, свободного гражданина и творческую индивидуальность.

Дошкольное детство – это главный и самый ответственный этап, когда закладываются основы личностного развития: интел-

лектуального, физического, эмоционального, коммуникативного. Это период, когда ребёнок уже начинает осознавать себя и своё место в этом мире, когда он учится общаться, взаимодействовать с другими детьми и с взрослыми. И самым необходимым для него является его семья. Поэтому введение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), генеральной линией которого является индивидуализация и социализация ребёнка, безусловно, необходимо. Стандарт учитывает не только индивидуальные потребности ребёнка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, но и акцентирует внимание на то, что в образовании малыша участвуют два социальных института: семья и детский сад, являющиеся партнёрами в общем деле.

Взрослые, окружающие ребёнка, играют существенную роль в его развитии.

В Законе «Об образовании» записано, что родители являются первыми педагогами ребёнка. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребёнка в раннем возрасте. Но семья, которая является первой ступенью социализации малыша, к сожалению, не всегда способна обеспечить полноценное воспитание и развитие активной, творческой и легко адаптирующейся к новым социальным отношениям личности. Ребёнок, поступивший в дошкольное образовательное учреждение (ДОУ), попадает в новые условия, где взаимодействие педагогов и родителей, объединивших свои усилия, направленно на решение этих задач. Родители рассчитывают на то, что детский сад гарантирует малышу получение дошкольного образования в соответствии с современными государственными стандартами, но, несмотря на образование, коммуникабельность, информированность в области воспитания и образования детей дошкольного возраста, многие родители общению с ребёнком уделяют мало времени, поскольку, в первую очередь, заняты проблемами материального обеспечения семьи. Поэтому сегодня родители, как никогда, нуждаются в помощи со стороны педагогов и специалистов ДОУ. В этой связи изменяется и позиция дошкольного учреждения в работе с семьёй.

В настоящее время ДОУ рассматривается не только, как детский сад, а как организация, которая предоставляет оказание образовательных услуг и, в связи с этим, предполагается конкуренция с другими ДОУ своего профиля. Поэтому эффективность работы детского сада во многом зависит от конструктивного

взаимодействия и взаимопонимания между родителями, персоналом дошкольного учреждения и другими социальными институтами.

В основе взаимодействия ДООУ и семьи лежит сотрудничество, т. е. совместное определение целей деятельности, совместное распределение средств, сил, предмета деятельности во времени в соответствии с возможностями каждого участника, совместный контроль и оценка результатов работы, а затем и прогнозирование новых целей, задач и результатов, предполагает обмен мыслями, чувствами, переживаниями. Поэтому и кардинально меняется отношение к «престижности родительства», которое в настоящее время направлено на повышение педагогической культуры родителей. У них формируются навыки осознанного включения в единый совместный с педагогами процесс воспитания и образования ребёнка, а у педагогов преодолевается стереотип «дистанцирования родителей» от системы образования. И повышение педагогической культуры разрешает сложившееся противоречие между воспитательным потенциалом семьи и его использованием. Составная часть взаимодействия – общение педагога с родителями.

Наш детский сад представляет собой открытую систему, главным «инструментом» которой является социальное партнёрство, содружество коллектива детского сада с родителями, действующего на гуманистических демократических и принципах. А начинаем мы работу с анализа социального состава родителей, их настроения (психологического, эмоционального) и ожиданий от пребывания ребёнка в детском саду. Проведение личных бесед, анкетирования на эту тему и помогает нам правильно выстроить работу с родителями, сделав её наиболее эффективной, а также подобрать интересные формы взаимодействия с семьёй.

Родителей детей, посещающих сегодня наше ДООУ, условно можно разделить на три группы.

Первая группа – очень занятые на работе родители, которым детский сад просто жизненно необходим. Они ждут от ДООУ не только хорошего присмотра и ухода за ребёнком, но и полноценного развития, обучения и воспитания, оздоровления, организации интересного досуга. Эти родители, в силу занятости, очень редко посещают консультации, семинары, тренинги. Но при правильной организации взаимодействия они с удовольствием дома могут выполнить с ребёнком совместную работу на конкурс рисунка, подобрать фотографии на выставку, а, в удобное для себя время, принять участие в заранее объявленных

мероприятиях, например, в утреннике или в весёлых стартах «Мы – спортивная семья».

Вторая группа – это родители с удобным рабочим графиком, неработающими бабушками и дедушками. Дети из таких семей могли бы не посещать детский сад, но родители не хотят лишать ребёнка полноценного общения, игр со сверстниками, развития и обучения. Здесь задача педагогов – не допустить, чтобы эта родительская группа осталась на позиции пассивного наблюдателя, по возможности активизировать их педагогические умения, вовлечь в работу детского сада. Поэтому мы часто предлагаем им выступить вместе с ребёнком на утреннике (прочитать вместе стихи, спеть), изготовить фотоальбом, например, «Наша семья» и т. п.

Третья группа – это семьи с неработающими мамами. Эти родители тоже ждут от ДОУ интересного общения со сверстниками, получения навыков поведения в коллективе, соблюдения правильного режима дня, обучения и развития. Задача педагога – выделить из этой родительской группы энергичных мам, которые потом станут членами родительских комитетов и активными помощниками педагогов. На эту родительскую группу педагог и опирается в подготовке родительских собраний, проведении праздников, конкурсов, выставок и т. п.

Содержание работы с родителями в ДОУ реализуется через разнообразные формы. Главное – донести до родителей знания. Существуют традиционные и нетрадиционные формы общения педагога с родителями дошкольников, суть которых – обогатить их педагогическими знаниями. Традиционные формы подразделяются на:

- ✓ коллективные;
- ✓ индивидуальные;
- ✓ наглядно-информационные.

К **коллективным формам** относятся общие и групповые родительские собрания, «Круглые столы», тренинги и др. На общих родительских собраниях, как правило, обсуждаются проблемы воспитания детей. Но повестка групповых собраний складывается с учётом пожеланий родителей. Например, предлагаем такие темы: «Знаете ли вы своего ребёнка», «Воспитание послушания у детей», «Методы педагогического воздействия» и др. Собрания проходят в форме диалога, что приводит к активизации родителей. В работе с родителями педагоги стараются не употреблять казённых слов типа «доклад», «мероприятия», «повестка дня», «явка строго обязательна», а к выступлению на собраниях

часто подключаем специалистов детского сада (врач, логопед, психолог, музыкальный руководитель и др.), а также специалистов среди родителей, которые имеют отношение к дошкольному детству (педиатр, юрист и др.). Собрания, как правило, готовятся заранее, объявление вывешивается за несколько дней.

К **индивидуальным формам** относятся педагогические беседы с родителями – это одна из наиболее доступных форм установления связи с семьёй. Беседа может быть как самостоятельной формой, так и частью другой формы взаимодействия, применяться в сочетании с другими формами, например, она может быть включена в собрание, посещение семьи. Цель педагогической беседы – обмен мнениями по тому или иному вопросу; а её особенностью является активное участие всех: и воспитателя и родителей. Беседа может возникнуть стихийно по инициативе и родителей, и педагога. Последний продумывает, какие вопросы задаст родителям, сообщает тему и просит их подготовить вопросы, на которые бы те хотели получить ответ. В результате беседы родители получают новые знания по вопросам обучения и воспитания дошкольника.

Отдельную группу составляют **наглядно-информационные методы**. Они призваны знакомить родителей с задачами, условиями, содержанием и методами воспитания детей. Они способствуют преодолению поверхностного суждения о роли детского сада, оказывают практическую помощь семье. Мы используем фотографии, выставки детских работ, стенды, ширмы, папки-передвижки, записи на магнитофон бесед с детьми, видеофрагменты организации различных видов деятельности, режимных моментов, занятий, утренников.

Очень популярны в ДООУ **нетрадиционные формы** общения педагогов и родителей. Они построены по типу развлекательных программ, игр, досугов и направлены на установление неформальных контактов с родителями, на привлечение их внимания к детскому саду. Так родители лучше узнают своего ребёнка, поскольку видят его в другой, новой для себя обстановке, сближаются с педагогами. К нетрадиционным формам относятся: информационно-аналитические, досуговые, познавательные, наглядно-информационные.

Информационно-аналитические. Цель: выявить интересы, потребности, запросы родителей, уровень их педагогической грамотности. Для этого проводятся опросы, социологические срезы,

Досуговые. Цель: установить эмоциональный контакт между педагогами, родителями, детьми. Этому способствует совмест-

ный досуг, праздники («День защитника Отечества», «8 Марта», «Масленица» и др.), участие родителей и детей в выставках («Осенняя фантазия», «Зимние забавы» и др.).

Познавательные. Цель: познакомить родителей с возрастными и психологическими особенностями дошкольника и формировать у родителей практические навыки воспитания детей. Это семинары-практикумы, педагогический брифинг, педагогическая гостиная, проведение собраний, консультаций в нетрадиционной форме, устные педагогические журналы, игры с педагогическим содержанием, педагогическая библиотека для родителей.

Наглядно-информационные; информационно-ознакомительные; информационно-просветительские. Цель: познакомить родителей с работой дошкольного учреждения, особенностями детей, формировать у родителей знания о воспитании и развитии детей. Сюда входят:

– информационные проспекты для родителей («Наш детский сад сегодня», «Наша группа»);

– памятки («Что узнал ребёнок», «Пойте с нами»), организация дней открытых дверей, открытых просмотров занятий и других видов деятельности детей;

– выпуск фотогазет («Как мы праздновали Масленицу», «Моя семья» и т. п.);

– организация мини-библиотек по темам, например, «Русские народные сказки» или стихи о весне и т. п.

Таким образом, работа нашего ДОУ по взаимодействию родителей и педагогов в образовательном процессе нашего дошкольного учреждения помогает нам решать такие задачи:

✓ активизировать воспитательные возможности родителей;

✓ привлекать родителей к участию в образовательном процессе дошкольного учреждения;

✓ использовать опыт семейного воспитания для реализации образовательных программ;

✓ способствовать личностному обогащению всех участников взаимодействия посредством деятельности, её преобразования и изменения.

Библиографический список

1. Данилина Т. А., Стенина Н. М. Социальное партнёрство педагогов, детей и родителей : пособие для практических работников ДОУ. – М. : Айрис-Пресс, 2004. – 112 с.

2. Доценко И. Г. Социально-педагогическая деятельность: от классики до современности // Педагогика. – 2009. – № 1. – С. 50–54.
3. Зверева О. Л. Развитие содержания и форм педагогического просвещения родителей дошкольников : моногр. – М. : НИИ школьных технологий, 2011.
4. Кулакова Т. А. Семейная педагогика и дошкольное воспитание : учеб. пособие. – М. : Академия, 2000.

ФОРМЫ СОТРУДНИЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**Н. И. Усова, кандидат педагогических наук, доцент
Оренбургский государственный
педагогический университет,
г. Оренбург, Россия**

Summary. This article observes different forms of collaboration between the teachers of kindergartens and primary schools.

Keywords: succession; collaboration; the readiness of children to a school education; forms of successive ties.

В настоящее время проблема преемственности дошкольного и начального общего образования – одна из сложнейших и до конца не решенных.

Решение данной проблемы осложнено тем, что педагоги школ устанавливают жёсткие требования к поступлению детей дошкольного возраста в школу, при приёме в первый класс организовывается тестирование детей, в ходе которого готовность ребёнка к обучению в школе чаще всего оценивается наличием определенных знаний, умений, а не уровнем общего развития. Кроме того, наблюдается негативная тенденция раннего изучения школьных программ и предметов в ходе предшкольной подготовки детей дошкольного возраста.

Исследования Н. Ф. Виноградовой показали, что увлечение ранним обучением детей чтению и письму приводит к тому, что в школу приходят «не доигравшие» дети, которые умеют читать и писать, но не умеют наблюдать, анализировать, сравнивать. У детей плохо развиты такие важные психические процессы, как внимание, наглядно-образное мышление, восприятие, воображение. Дети на низком уровне выполняют творческие задания. У них

недостаточно развита волевая и эмоциональная сферы. Они с трудом переключаются с одного вида деятельности на другой [1].

В философском словаре понятие «преемственность» определяется как специфическая связь между разными этапами развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого при изменении целого как системы [3].

Преемственность в системе образования – это установление взаимосвязей между смежными её звеньями в целях последовательного решения задач развития, обучения и воспитания личности.

Учёные по-разному подходят к определению преемственности между дошкольным и начальным образованием.

Мы за основу взяли определение Л. А. Парамоновой и Т. И. Алиевой, которые видели преемственность с позиций гуманизации педагогического процесса. Преемственность рассматривается ими как двусторонний процесс, в котором на дошкольной ступени образования сохраняется самоценность дошкольного детства и формируются базовые качества личности ребёнка, которые служат основой успешности школьного обучения. Школа как преемник дошкольной ступени образования опирается на достижения ребёнка-дошкольника и организует свою педагогическую деятельность, развивая накопленный им потенциал [2].

Нами была разработана модель установления преемственности между педагогическими коллективами ДОУ и начальной школы, в которой нашли отражение следующие направления деятельности:

- методическая работа (взаимодействие педагогов ДОУ и школы);
- работа с детьми;
- работа с родителями.

Взаимодействие педагогов дошкольных учреждений и начальной школы проявилось в следующих формах сотрудничества:

- Встречи учителей начальных классов и педагогов детского сада для обмена опытом, определения единых методических подходов. Методические встречи проходили в каникулярное время. На этих мероприятиях участники знакомились с учебными программами первого класса и образовательными программами детского сада, с методикой проведения уроков в школе и занятий в детском саду; обсуждался уровень психологической готовности выпускников детского сада к школе и результаты адаптации первоклассников.

- Совместные педагогические советы. На педагогических советах рассматривались различные темы, например, «Развитие речи детей – основа интеллектуального развития дошкольника». Большой интерес школьных педагогов вызвала презентация пособий, используемых воспитателями в работе по развитию речи. Учителя же, в свою очередь, познакомили воспитателей с требованиями современной школы в речевом развитии детей.

На педагогическом совете, посвящённом здоровью детей, учителя и педагоги ДОУ рассказали о методике физического воспитания детей, представили оборудование и пособия для подвижных игр.

- Семинары-практикумы. На семинарах-практикумах педагоги упражнялись в применении теоретических знаний на практике, например, семинар-практикум «Роль артикуляционной гимнастики в развитии речи детей».

- Взаимное посещение уроков и занятий учителями и воспитателями. Важной составляющей методической работы явилось взаимное посещение педагогами уроков и занятий. Это позволило им обмениваться опытом, находить оптимальные методы и приёмы в воспитании и обучении детей. Кроме того, при посещении занятий учитель знакомился со своими будущими учениками, а воспитатель получал возможность сделать вывод, в каком направлении ему надо усилить работу. Посещение воспитателями и учителями начальных классов уроков и занятий друг у друга на основе открытых доверительных отношений позволило диагностировать готовность детей семи лет к школе без жёсткого тестирования выпускников во время записи детей в школу.

Работа с детьми заключалась в следующем:

- В течение учебного года учитель знакомился с будущими учениками, посещая различные режимные моменты образовательного процесса дошкольного учреждения. Он общался с ними в свободной самостоятельной и досуговой деятельности, наблюдал за детьми во время организованных занятий. Воспитатель подготовительной к школе группы помогала детям устанавливать контакт с их будущим школьным учителем.

- Были организованы экскурсии дошкольников в школу, которые оставили особенно радостные впечатления у шестилеток, например прогулка к зданию школы в День знаний, экскурсии в класс, в школьную библиотеку. Дети постепенно узнавали условия, познакомились с традициями школьной жизни. У них вос-

питывался интерес и положительное отношение к школе, к труду педагогических работников (учителей, библиотекарей и др.)

- Одна из форм преемственных связей касалась организации совместных интегрированных уроков дошкольников с первоклассниками – выпускниками дошкольного учреждения. Это давало возможность детям подготовительной к школе группы посидеть на уроке за партой, поучаствовать на равных в диалоге с учителем и учениками. Дети постепенно привыкали удерживать рабочую позу до конца занятия в саду, лучше ориентировались на партнёра по совместной деятельности, начинали действовать в темпе общей работы. Такие мероприятия благоприятно влияли на становление у дошкольника позиции ученика.

- Немаловажную роль в решении проблемы преемственности играли совместные мероприятия воспитанников ДОУ и первоклассников. Интересно проходили физкультурные досуги, «Праздник букваря», инсценировки сказок, выпускные утренники в детском саду и школе, в котором принимали участие не только дети, но и взрослые – учителя, воспитатели, родители. Будущие первоклассники перенимали от старших товарищей способы поведения, манеру разговора друг с другом. Дошкольники получали радость от общения со школьниками, у них формировалось желание идти в школу, становиться учениками.

- Стало традицией проведение в дошкольном образовательном учреждении «Дней выпускников». Мероприятие заключалось в том, что в дни школьных каникул первоклассники могли вновь вспомнить дошкольное детство, увидеть воспитателей, поиграть в своей группе, позаниматься в студии изобразительного творчества, в физкультурном зале. Дети чувствовали, что их помнят в детском саду, им рады, их любят здесь, интересуются их успехами и затруднениями. С другой стороны, дошкольники с радостью встречались со своими повзрослевшими друзьями, обменивались впечатлениями, свободно общались, включались в совместную игровую деятельность. У них эффективно развивались те качества личности, которые способствовали в дальнейшем лёгкой адаптации их к школьной жизни.

Работа с родителями

В развитии преемственных связей большое место занимала работа с родителями будущих первоклассников. Проводилось

совместное с родителями участие первоклассников и детей подготовительной группы в праздниках, развлечениях, играх-соревнованиях, эстафетах. Партнёрами по общению с детьми становились их родители. В подобном игровом общении они получали полезный опыт, с новых сторон узнавали своих детей. Для родителей была открыта возможность попробовать новые варианты своего поведения в отношениях с ребёнком, к которому они обращались в повседневной жизни.

Взаимосвязь родителей с психологическими службами детского сада и школы позволила выработать согласованные взгляды на критерии готовности детей к школьному обучению, на проведение диагностических процедур.

Результатом доверительных отношений педагогов ДОУ и начальной школы стала диагностика готовности шестилеток к школе. Она проводилась дважды в течение года: в сентябре – для выявления начального уровня развития и выстраивания педагогами, психологами совместно с родителями процесса обучения и воспитания с учётом индивидуальных особенностей детей, и в апреле – для определения достаточного уровня, разработки рекомендаций для родителей и подготовки ребёнка к школе. Такая работа позволила избежать диагностических процедур в школе. Школьным психологам передавались из дошкольного учреждения только подробные карты индивидуального развития каждого ребёнка, будущего первоклассника.

Постоянно использовались и традиционные формы сотрудничества между ДОУ и школой: совместные совещания, педагогические советы, круглые столы с участием педагогов детского сада, родителей начальных классов. Это эффективные средства активизации всех участников педагогического процесса.

Таким образом, анализ исследований и проделанная нами работа показали важную роль в преемственности дошкольного и начального образования различных форм сотрудничества между педагогическим коллективом ДОУ и начальной школы.

Библиографический список

1. Кулакова Е. А., Ермакова Л. А., Виноградова Н. Ф. Организация преемственности между дошкольным образовательным учреждением и школой // Завуч начальной школы. – 2001. – № 4.
2. Преемственные связи ДОУ, школы и родителей будущих первоклассников / под ред. Е. П. Арнаутовой. – М. : ТЦ Сфера, 2006.
3. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М. : Наука, 1991.

ПРОБЛЕМЫ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**И. В. Забродина, кандидат педагогических наук, доцент
Челябинский государственный педагогический
университет, г. Челябинск, Россия**

Summary. The article reveals the problems of the influence of media on modern educational process in primary school.

Keywords: media education; media competency; media literacy.

Существует точка зрения, что кризис в современном образовании связан с массовым распространением аудиовизуальной продукции, активно воспринимаемой потребителями, в частности младшими школьниками. Очевидно, что такое потребление не носит систематического характера. Однако обойтись без современных медиаобразовательных технологий невозможно. Новые информационные технологии способствуют мобильности образования, получению новых знаний и умений, помогают устанавливать личные контакты, а также развивают личность в целом. Кроме того, медиаобразование школьников позволяет использовать медиа для собственного образования и самообразования, для создания собственных медиатекстов, для критической оценки медиапродукции. Подавляющее большинство школьников положительно оценивают использование медиа в учебном процессе. Правда, справедливости ради, надо отметить, что медиаобразование не носит обязательного характера и осуществляется в интегрированной форме на уроках и в процессе дополнительного образования. В настоящее время чаще всего медиапродукция служит в качестве иллюстративного материала к учебному процессу.

Одним из базовых ориентиров при проектировании современных стандартов образования является «определение в качестве ведущей цели образования в информационную эпоху мотивации к обучению, познанию и творчеству в течение всей жизни и формирование способности к обновлению компетенций» [1, с. 7]. А медиаобразование, как никакой другой вид образования, способствует и распространению новой информации, и расширению кругозора, и приобретению новых компетенций.

В течение нескольких лет студентами факультета подготовки учителей начальных классов Челябинского государственного педагогического университета проводились исследования о влиянии средств массовой информации на младшего школьника.

Полученные данные говорят о том, что процесс влияния средств массовой коммуникации носит стихийный характер.

Так, 87% опрошенных родителей не контролируют процесс просмотра детьми телепередач, 49% не регулируют пребывание ребёнка у компьютера.

Только 12% родителей ограничивают время пребывания ребёнка в медиасфере (телевидение, Интернет). При этом одной из причин такого положения дел является то, что родители не видят большой опасности в таком времяпрепровождении своих детей (42%). Они считают это веянием времени, «сейчас все дети такие». Однако родителей всё же беспокоит негативное влияние СМИ на здоровье детей.

Медиаграмотность должна решать не только проблему самоконтроля школьников и критического отношения к медиапродукции, а главное, особенно для младших школьников, – проблему сохранения здоровья. Не случайно и социальные работники, и медики рассматривают медиаобразование ещё и как инструмент для охраны здоровья детей и подростков, пропаганды здорового образа жизни, формирования разумных потребностей. Например, немецкие учёные среди ключевых компетенций медиаобразования выделяют предохранительную, направленную на защиту детской и молодёжной аудитории от вредных влияний медиа [2, с. 75].

Большинство учителей начальных классов считают возможным использование медиаинформации (69,8%). Задания, которые рассчитаны на самостоятельную творческую работу, предполагают использование медийной информации. Оказалось, что подавляющее большинство родителей (78,7%) сами готовят доклады, рефераты с привлечением интернет-ресурсов. Что касается учителей, то среди педагогов, работающих в начальной школе, менее 8% рекомендуют детям просмотр тех или иных телепередач. И ещё меньший процент – 5,2% – знают о медиаобразовании, содержании медийных сайтов, пользуются ими и могут порекомендовать ту или иную информацию. Все опрошенные педагоги согласны с необходимостью введения медиаобразования в школе. На вопрос о том, кто должен заниматься медиаграмотностью школьников, большинство респондентов затруднились ответить, но в своих функциональных обязанностях медиаобразования они не видят главным образом потому, что сами не считают себя медиаграмотными.

Очевидным становится тот факт, что на сегодняшний день необходимо интенсивное развитие медиаобразования как для учащихся, так и для педагогов. Медиаграмотность младших школьников на настоящий момент низкая. Наблюдается неподготовленность учителей в этом направлении. Поэтому, вероятно, есть необходимость

разрабатывать программы курсов по формированию медиакомпетентности для будущих учителей, курсы повышения квалификации для работающих учителей, специальные уроки для школьников.

Библиографический список

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 152 с.
2. Фёдоров А. В. Современное медиаобразование в Германии и России (2000–2010): сравнительный анализ // *Alma mater*. – 2011. – № 3.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ МЕЖДУ НАЧАЛЬНЫМ ОБЩИМ И ОСНОВНЫМ ОБЩИМ ОБРАЗОВАНИЕМ: СОДЕРЖАНИЕ, УПРАВЛЕНИЕ, МОНИТОРИНГ

**Н. Д. Фаризова, учитель; С. А. Зубко, учитель;
Е. В. Савченко, учитель**

**Средняя общеобразовательная школа № 10,
г. Экибастуз, Павлодарская область, Казахстан**

Summary. The article is concerned with the problems of succession between primary general and basic general education in forth-fifth classes of comprehensive school. The authors suggest the ways of realization in fulfilment of succession between the first and the second steps of general education. It is proposed the programme of succession «Successful fifth grader».

Keywords: education; succession; universal educational activities; methodological principles; programme.

На принципе преемственности основаны все социальные институты обучения и воспитания

В Послании Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева казахстанцам определены стратегические приоритеты развития страны. («Казахстанский путь: 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее». От 17.01.2014 г). Ведущим фактором экономического социального прорыва в грядущий век являются «сами люди, их энергия, настойчивость, знания».

Социально-экономические преобразования, характерные для Казахстана, изменили ценностные и экономические ориентиры общества, что повлекло за собой изменение целей и задач, стоящих перед образованием. В связи с переходом на 12-летнее обучение основное общее образование требует изменения в переходе

от традиционной установки на формирование преимущественно «знаний, умений, навыков» к воспитанию качеств личности, необходимых для жизни в новых условиях открытого общества. Таким образом, приоритетной целью образования в современной школе становится развитие личности, готовой к правильному взаимодействию с окружающим миром, к самообразованию и саморазвитию.

Любые переходные периоды выдвигают определённые проблемы, которые требуют особого внимания. Не составляет исключения и переход учащихся из начальной ступени в основную школу.

Переход учащихся от одного учителя к взаимодействию с несколькими различными учителями-предметниками является для них наиболее сложным, сопряжённым с большой психологической нагрузкой.

Актуальность данной темы неоспорима, так как возникают проблемы, которые сказываются на всех участниках учебного процесса нашей школы: учащихся, педагогах, родителях, администрации школы, психологах.

На протяжении нескольких лет педагогический коллектив нашей школы работает над проблемой преемственности в обучении, воспитании и развитии учащихся 5-х классов при переходе из начальной школы в основную.

На наш взгляд отрицательные последствия обусловлены:

- резкими переменами в жизни школьников: изменением режима дня, переходами из одного кабинета в другой;
- несогласованностью образовательных программ начальной и основной школы;
- новыми учебными дисциплинами;
- не выработанными едиными требованиями и критериями к учебной деятельности учащихся;
- различием систем и форм обучения;
- увеличением учебной нагрузки и объёмом домашнего задания;
- изменением стиля общения учителей-предметников с детьми;
- ослаблением контроля со стороны родителей, которые полагаются на то, что дети уже более самостоятельные.

Наблюдения за учениками нашей школы, общение с ними показывают, что они в этот период адаптации очень растеряны, не могут понять, какие требования обязательны для выполнения, так как на них обрушивается большой поток информации с непонятными словами и терминами. Это влечёт за собой снижение самооценки, возрастает уровень ситуативной тревожности,

увеличивается число детей, испытывающих затруднения при обучении, теряющих впоследствии свой качественный потенциал. А также появляются признаки неадекватных поведенческих реакций на замечания учителя, нарушаются взаимоотношения со сверстниками.

Помощь учащимся в этот трудный период обусловлена серьёзной постоянной подготовительной работой учителей, приступающих к работе с пятиклассниками. Для этого учителям необходимо иметь представления о семье учащегося и психологические особенности ребёнка.

В течение последних лет в нашей школе на консилиумах, заседаниях МО учителей начальных классов и учителей-предметников обсуждается вопрос преемственности с целью обеспечения взаимодействия в прохождении программ, использовании современных технологий, в выборе методов и форм обучения. Для безболезненной адаптации детей и здоровьесберегающего компонента, а именно перехода детей из первой ступени обучения на вторую ступень педагогами нашего коллектива созданы план действий и программа по решению проблем преемственности, которые ежегодно подвергаются корректировке.

Наша программа «Успешный пятиклассник» построена по принципу: начальное образование → основное образование.

Цель: создать условия для сохранения качественного уровня выполнения образовательных стандартов и для дальнейшего развития мыслительной деятельности, эмоционально – волевых и нравственных качеств выпускников 4-х классов в среднем звене.

Программа преемственности «Успешный пятиклассник»

	№ п/п	Мероприятия	Задачи	Сроки	Исполнители
Подготовительный этап	1	Внутренний административный контроль в начальной школе. Психологическое обследование четвероклассников	Выявить уровень подготовленности, изучить индивидуальные особенности четвероклассников к обучению в среднем звене	Учебный год	Психолог, руководитель МО, завучи

	№ п/п	Мероприятия	Задачи	Сроки	Исполнители
Подготовительный этап	2	Расстановка кадров на будущий учебный год в 5 классы с учётом психологического обследования классов	Познакомить учителей-предметников с будущими пятиклассниками.	Январь – май	Классные руководители, учителя-предметники, администрация школы
	3	Заседание по организации и проведению классно-обобщающего контроля в 4-х классах	Выработка согласованных действий педагогов начальной школы и второй ступени	Февраль	Зам директора по УВР начальной школы и зам директора по УВР среднего звена, учителя 4-х классов, будущие учителя пятиклассников
	4	Классно-обобщающий контроль в 4-х классов	Формирование адаптационно-развивающей среды в параллели будущих 5-х классов. Психологическое сопровождение	Февраль – март	Администрация учителя 5-х классов, Психолог
	5	Подведение итогов классно-обобщающего контроля в 4-х классов. Совместные заседания МО учителей начальной и средней школы	Выявить соответствия ГОСО РК за период начальной школы	Март	Заместители директора по УВР начальной и средней школы, учителя начальных классов, учителя-предметники

	№ п/п	Мероприятия	Задачи	Сроки	Исполнители
Подготовительный этап	6	Посещение уроков, классных часов, внеклассных мероприятий в 4-х классах учителями-предметниками. Совместное сотрудничество учителей. Итоговый срез по предметам в 4-х классах	Эмоциональная подготовка педагогов второй ступени к работе с детьми младшего подросткового возраста. Анализ работ учащихся, согласование норм выставления оценок и требований к учащимся, с учётом их индивидуальных особенностей	Апрель – май	Классные руководители, учителя предметники
	7	Проведение родительских собраний в 4-х классах с приглашением будущих учителей	Психологический настрой родителей выпускных классов к продолжению образования в школе второй ступени	Май	Администрация школы, классные руководители, психолог, логопед будущие учителя-предметники
	8	Передача документации по классу	Психолого-педагогическое сопровождение будущего пятиклассника	Май – июнь, август	Учителя начальных классов, будущие классные руководители пятиклассников

	№ п/п	Мероприятия	Задачи	Сроки	Исполнители
Адаптационный этап	9	Психолого-педагогические наблюдения за каждым пятиклассником	Формирование адаптационно-развивающих средств в параллели 5-х классов	Сентябрь – октябрь	Классный руководитель, психолог
	10	Педагогический консилиум в 5-х классах	Осуществление промежуточного анализа успешности учащихся в адаптационный период в сравнении с результатами годовых работ за курс начальной школы	Октябрь – ноябрь	Администрация школы, учителя начальных классов, учителя-предметники, психолог
	11	Классно-обобщающий контроль в 5-х классах	Анализ результатов обучения пятиклассников за первое полугодие	Январь текущего года	Завучи по УВР, классные руководители
Стабилизационный этап	12	Аналитико-проектировочный результат, проводимый на основании итоговых результатов пятиклассников	Подведение итогов аналитической работы и определение путей решения вопросов и проблем, обозначившихся при подготовке и проведении адаптационного периода	Май	Администрация школы, классные руководители, психолог, учителя-предметники

Особое значение на этапе перехода учащихся из начального звена в среднее приобретает диагностическая и коррекционная работа психолога школы и классных руководителей 5-х классов для станов-

ления и развития учащихся. В сентябре на педагогических консилиумах учителя выпускных классов и психологи рассказывают учителям среднего звена об особенностях детей, с кем и как надо работать, применяя индивидуальный подход, передают результаты мониторинга для дальнейшей работы. Классные руководители 5–6 классов продолжают вести карту наблюдения, фиксируя в ней все изменения, происходящие с каждым учеником в адаптационный период.

В школе проводится тестирование всех детей, что позволяет составить характеристику каждого ребёнка. Эти сведения нужны не только учителям первой ступени, но и второй, особенно учителям-предметникам и классным руководителям в период адаптации. Психологом и учителями в период адаптации учащихся наблюдается снижение успеваемости по предметам и интереса к учёбе, отношения между детьми становятся более напряжёнными и конфликтными. Поэтому психологом было проведено психологическое исследование пятиклассников. Целью этого исследования является выяснение: интеллектуального развития ребёнка; возможных путей развивающей работы для каждого ребёнка, видов и форм обучения, выяснение тревожности учащихся, учебной мотивации, социометрии в 5-х классах. При исследовании использовались методики Хмельницкой, Лускановой, Морено, наблюдение и беседы с учащимися. Диагностика показала, что большинство учащихся удовлетворены взаимоотношениями, во взаимоотношениях дети проявляют терпимость. Для большинства учеников 5-х классов характерны неугомонность, слабо развиты способы волевой саморегуляции; дети отдают предпочтение чётко организованной практической деятельности. У 44% детей наблюдается средний уровень тревожности, у 3% уровень тревожности высокий. Основными причинами повышенной тревожности учащихся является: низкая сопротивляемость стрессу, страх не соответствовать ожиданиям окружающих (тревога по поводу оценок, недостаточный уровень знаний). У 44% учащихся отмечена положительная учебная мотивация: у 33% хорошая, у 16% низкий уровень, у 7% не сформирована. Основная причина снижения учебной мотивации детей связана с испытанием определённых трудностей в освоении учебных предметов. Для повышения учебной мотивации в системе проводится коррекционная работа со слабоуспевающими учащимися, спецкурсы, каждую четверть проводятся элективные курсы по предметам, различные интеллектуальные игры и викторины. Для развития интереса к математике, русскому языку и повышению уровня подготовки наиболее способных учащихся ежегод-

но для учащихся начальной школы и среднего звена проводятся олимпиады, конкурс научных проектов, дети принимают участие в международных конкурсах: «Кенгуру», «Русский медвежонок», «ЧИП», «Золотое руно», «Акбота», а также юниорских олимпиадах по предметам. Организована работа кружков по предметам: по казахскому языку, английскому языку, по математике «Увлекательный мир математики», языкознанию «Юный лингвист». Диагностика помогает выявить детей группы риска и вовремя определить причины возникающих трудностей в обучении и в отношениях с кем-либо. Для успешной адаптации пятиклассников проводится целенаправленная работа не только с учащимися, но и с их родителями, а именно были проведены родительские собрания на тему: «Особенности адаптационного периода уч-ся 5-х классов», «Организация домашней самостоятельной работы учащихся»; индивидуальные беседы с родителями, анкетирование, проводится обследование жилищно-бытовых условий учащихся. Проблемы осложняются так же тем, что более 50 % детей имеют различного рода заболевания: миопия, сколиоз грудного отдела позвоночника, ВСД по смешанному типу. Чтобы решить эту проблему, наша школа на протяжении 10 лет участвует в пилотном проекте по пропаганде ЗОЖ. В школе работают специализированные медицинские группы для детей с ослабленным здоровьем, организована работа различных спортивных секций, которые с удовольствием посещают учащиеся среднего звена.

Перечисление данных проблем не позволяет решить их сиюминутно и с особым оптимизмом относится к ситуации. Тем не менее, к проблемам нужно подходить вплотную, как можно раньше, и решать их через индивидуализацию процесса обучения в естественных условиях учебной деятельности ребёнка. Применение мониторинга даёт нам возможность адекватно оценить состояние и развитие детей в данное время, а так же позволяет построить необходимый образовательный маршрут для каждого ребёнка.

Библиографический список

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Вальчук Е. В. Преемственность начальной и средней школы. – Саранск, 2006.
3. Казахстанская правда. – № 333. От 19. 10. 2010.
4. Гафурова И. М. Педагогический совет. Проблема преемственности при переходе учащихся из начальной школы в основную. – Алматы : РАДи-АЛ, 2003. – 48 с.

5. Цукерман Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – 25 с.
6. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М., 2006. – 49 с.

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ В СРЕДНЕЕ ЗВЕНО ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**Н. А. Козлова, кандидат педагогических наук, доцент
Челябинский государственный педагогический
университет, г. Челябинск, Россия**

Summary. Motivation of educational activity and the conditions of its formation in primary school when the transition to middle school. Requirements to the teacher when working on the formation of motivation to educational activity

Keywords: educational activity; motivation; motivation of educational activity; conditions of formation of motivation of educational activity.

Понятие «учебная деятельность» неоднозначно: иногда неправомерно рассматривается как синоним научения, учения и даже обучения. Согласно Д. Б. Эльконину, это ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте [3, с. 86].

Учебная деятельность – проявляемая обучаемыми мотивированная активность при достижении целей учения. Учебная деятельность состоит из таких компонентов, как учебные цели, мотивы, задачи, операции, анализ результатов. Для формирования полноценной учебной деятельности учащиеся должны систематически решать положительно мотивированные учебные задачи.

Учебная деятельность – это проявляемая обучаемыми мотивированная активность при достижении целей учения. Для формирования полноценной учебной деятельности учащиеся должны систематически решать положительно мотивированные учебные задачи.

Можно выделить основные характеристики учебной деятельности, отличающие её от других форм учения:

- она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач;
- в ней осваиваются общие способы действий и научные;
- общие способы действия предваряют решение задач;
- учебная деятельность ведёт к изменениям в самом субъекте, что, по определению Д. Б. Эльконина, является основной её характеристикой;

– активная форма учения есть изменение психических свойств и поведения обучающегося «в зависимости от результатов своих собственных действий» (И. Лингарт).

Учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из таких основных компонентов, как мотивация; учебные задачи в определённых ситуациях в различной форме заданий; учебные действия; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку. Каждому из компонентов структуры этой деятельности присущи свои особенности. Являясь по природе интеллектуальной деятельностью, учебная деятельность характеризуется строением. По К. Прибраму, Ю. Галантеру, Дж. Миллеру, А. А. Леонтьеву строение учебной деятельности составляют наличие мотива, плана (замысел, программы), исполнение (реализация) и контроль [6].

Мотивация является не только одним из основных компонентов структурной организации учебной деятельности (вспомним «закон готовности» Э. Торндайка, мотивацию как первый обязательный этап поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина), но и существенной характеристикой самого субъекта этой деятельности. Мотивация как первый обязательный компонент входит в структуру учебной деятельности. Она может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности, но всегда остаётся внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности [3; 5].

Учебная задача предлагается обучающемуся как определённое учебное задание (формулировка которого важна для его решения и результата) в определённой учебной ситуации, совокупностью которых представлен сам учебный процесс в целом.

В процессе учения проявляется и формируется познавательная деятельность младшего школьника. Они узнают много нового, готовы об этом рассказать, выступить с короткими сообщениями, докладами. Однако младших школьников начинают интересовать не факты сами по себе, а их сущность. Правда, проникновение в сущность не всегда отличается глубиной. Образы, представления продолжают занимать большое место в мыслительной деятельности среднего и старшего школьника. Часто детали, мелкие факты, подробности мешают младшему школьнику выделить главное, существенное и сделать необходимые обобщения. Так, изучая историю, учащийся довольно подробно рассказывает о восстании под руководством Степана Разина, а вскрыть его социально-историческую сущность затрудняется [4].

В отличие от первоклассника, который с большим интересом воспринимает готовый учебный материал, *при переходе в среднее звено младший школьник* стремится к самостоятельности. Многие предпочитают решить задачу, не списывая решение с доски, стараются избегать дополнительных разъяснений, если им кажется, что они сами могут разобраться в материале, стремятся придумать свой оригинальный пример, высказывают свои собственные суждения и т. д. Вместе с самостоятельностью развивается и критичность мышления ученика. В отличие от первоклассника, который принимает всё на веру, младший школьник при переходе в среднее звено предъявляет более высокие требования к содержанию рассказа учителя, он ничего не хочет принимать на веру, требует доказательности, убедительности, более глубокой аргументации. Особенно критичен учащийся к самому изложению материала: неправильность речи, фактические ошибки, допущенные учителем, становятся предметом широкого обсуждения, чего, как правило, не случается в первом классе [3].

При высокой степени критичности по отношению к другим у учащегося почти отсутствует критичность в оценке своей собственной мысли. У него редко возникают сомнения по поводу написанного сочинения или подготовленного им выступления. Они встречают с неохотой и явным сопротивлением необходимость лишний раз обдумать, взвесить, проверить выводы, а в связи с этим и исправить уже выполненное задание.

Исследования показывают, что существуют благоприятные и неблагоприятные условия формирования у младших школьников положительных мотивов учения.

Среди благоприятных: положительное отношение к школе у большинства младших школьников; полное доверие к учителю; острая потребность в новых впечатлениях; естественная любознательность.

Неблагоприятные условия: неустойчивое внимание; неустойчивые интересы; несформированность воли.

Многие школьники с готовностью участвуют в подражательных действиях, но когда что-нибудь нужно делать самим, ждут указаний учителя, нервничают, работают на уроке только тогда, когда уверены в успехе [5].

Экспериментальные исследования последних лет заставляют по-новому взглянуть на проблему соотношения мотивационного и интеллектуального факторов в развитии учебной деятельности.

В. А. Якунин, Н. И. Мешков отмечают существенную закономерность: «сильные» и «слабые» школьники всё-таки отличаются друг от друга. Но не по уровню интеллекта, а по силе, качеству и типу мотивации учебной деятельности. Для сильных школьников характерна внутренняя мотивация: им необходимо освоить профессию на высоком уровне, они ориентируются на получение прочных профессиональных знаний и практических умений. Что касается слабых школьников, то их мотивы в основном внешние, ситуативные: для таких школьников в первую очередь важно избежать осуждения и наказания за плохую учёбу.

Высокая позитивная мотивация может восполнять недостаток специальных способностей или недостаточный запас знаний, умений и навыков, играя роль компенсаторного фактора, но в обратном направлении компенсаторный механизм не срабатывает. Иными словами, каким бы способным и эрудированным не был школьник, без желания и толчка к учёбе успехов он не добьётся – в соответствии с известной поговоркой «Под лежащий камень вода не течёт». Исследования А. А. Моткова при изучении технического творчества учащихся показали, что высокая положительная мотивация к этой деятельности может даже компенсировать недостаточный уровень специальных способностей. Те, кто заинтересован в учёбе, создают более оригинальные модели, чем их соученики с высоким уровнем специальных способностей, но с низкой мотивацией к данной деятельности.

От силы и структуры мотивации в значительной мере зависят как учебная активность учащихся, так и их успеваемость. При достаточно высоком уровне развития учебной мотивации она может восполнять недостаток специальных способностей или недостаточного запаса у учащегося требуемых знаний, умений и навыков. Многие специалисты считают, что целенаправленное формирование у учащихся мотивации учебной деятельности необходимо.

А. К. Маркова отмечает, что управлять формированием мотивов учебной деятельности ещё труднее, чем формировать действия и операции. Прежде чем формировать учебную мотивацию учащихся, педагогу необходимо её познать, установить для себя характер реальности, с которой придётся иметь дело, найти пути её адекватного описания.

Условия формирования полноценной мотивации учения младших школьников:

– обогащать содержание личностно ориентированным интересным материалом;

- утверждать гуманное отношение ко всем ученикам: способным, отстающим, безразличным;
- удовлетворять познавательные запросы и потребности учеников;
- организовать интересное общение детей между собой;
- обогащать мышление чувствами;
- развивать любознательность;
- формировать активную самооценку своих возможностей;
- утверждать стремление к самоусовершенствованию, саморазвитию;
- использовать эффективную поддержку детских инициатив;
- воспитывать ответственное отношение к учебному труду [4].

При формировании мотивации можно выделить требования к учителю:

- поддерживать ровный стиль отношений между всеми учениками;
- ободрять учеников при возникновении у них трудностей;
- поддерживать положительную обратную связь;
- заботиться о разнообразии методов обучения;
- приучать учеников к напряжённому познавательному труду, развивать их настойчивость, силу воли, целеустремлённость;
- поощрять выполнение заданий повышенной трудности;
- учить определять цели, задачи, формы выполнения, критерии оценки самостоятельных работ;
- формировать чувство долга, ответственности;
- учить предъявлять требования, прежде всего, к самому себе;
- изучать уровень мотивации.

Библиографический список

1. Бондаренко С. М. Проблема формирования познавательного интереса при классно-групповом и программированном обучении : по материалам психолого-педагогической литературы. – М. : Академия, 1997.
2. Давыдов В. В. Содержание и строение учебной деятельности школьников. – М. : ВЛАДОС, 1997.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2004.
4. Маркова А. К. Формирование интереса к учению у учащихся. – М. : Академия, 2003.
5. Немов Р. С. Психология : учебник для пед. вузов : в 3 кн. – 3-е изд. – М. : ВЛАДОС. – Кн. 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики, 1999.
6. Педагогическая психология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. В. Ключевой. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ В СИТУАЦИЯХ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ

Ф. И. Юсупова, научный сотрудник
Узбекский научно-исследовательский институт
педагогических наук имени Т. Н. Кары-Ниязи,
г. Ташкент, Узбекистан

Summary. Problem of organizing students' cognitive activity is constantly in the spotlight of pedagogical science. In this paper reveals the possibility of the development of cognitive activity of students by creating situations that encourage students to self-search activity. The paper identified a number of active methods by which the teacher builds a case study aimed at developing students' specific research skills. Author shows the scheme of parallel methods and situations that contribute to the manifestation of skills of observation, analysis, problem solving tasks.

Keywords: method; learning situation; content; training material; problematic issues; thought-activity; independence; the search task view.

Методы, обеспечивающие развитие познавательной активности учащихся в ситуации усвоения знаний, достаточно разнообразны. Они направлены, прежде всего, на активизацию учебных действий.

Представим, на наш взгляд, основные методы:

1. Метод введения (представления) нового в содержание. При этом предполагается, что учебный материал содержит интересные факты, сведения. В процессе объяснения учителю следует «отойти» от пересказа содержания учебника. Наоборот, он должен стремиться дополнить и обогатить материал, изложенный в учебнике. Учебный материал, предлагаемый учащимся, должен быть интересным, содержательным. В этом случае представленная информация обогатит и расширит имеющиеся у учащихся знания.

2. Метод дополнения и обогащения содержания учебного материала. Цель данного метода раскрыть содержание изучаемого материала через освоение учащимися понятий, названий, отдельных слов и тем самым вызвать интерес к информации. Раскрытие значения опорных слов помогает учащимся понять основную мысль, установить межпредметную связь, расширить их представления о воображаемом мире. Привлечение сведений из дополнительной литературы всегда вызывает особый интерес у учащихся.

3. Метод раскрытия значимости изучаемого учебного материала. Имеется в виду обоснование важности и актуальности учебного материала, возможности практического применения полученных в какой-либо области знаний [1, с. 15].

С помощью данного метода учащиеся осознают полезность усвоения учебного материала, устанавливают связь явлений, отражённых в содержании с окружающей жизнью. Понимание учащимися значения учебного материала для практических целей очень важно в педагогическом процессе и, особенно для учащихся 5–7 классов, у которых ещё недостаточно сформирован теоретический и практический опыт.

Учебный материал сам по себе не бывает интересным и конкретным. Он направлен на то, чтобы «пробудить» мыслительную активность учащихся. Такой подход к изложению нового учебного материала укрепляет интерес к его изучению. Постановка вопросов к изучаемому содержанию повышает к нему интерес и усиливает внимание. В ходе урока возникает ситуация ожидания ответа. В этот момент учащиеся постигают новый материал и психологически готовы к более глубокому его изучению.

Учитель распределяет учебный материал по частям и анализирует его, выделяя ключевые положения; учащиеся размышляют и осмысливают информацию, и по ходу у них возникает много вопросов, то есть процесс усвоения учебного материала связан с активной мыслительной деятельностью учащихся. Эффективность данного процесса достигается разными путями.

В числе основных методов можно назвать следующие:

а) *метод проблемного обучения* состоит в постановке проблемных вопросов созданию проблемной ситуации, при которой результаты выполнения заданий вызывают удивление учащихся. При этом возрастает интеллектуальная и эмоциональная активность, появляется стремление к знаниям, желание глубже понять сущность предметов и явлений, соответственно возникает познавательный интерес.

б) *исследовательский метод*. На основе проводимых учащимися опытов, наблюдений и сведений, полученных при анализе научной литературы, учащимся предлагаются задания для самостоятельного выполнения.

в) *эвристический метод*. Опираясь на имеющиеся у учащихся знания, учитель задаёт им вопросы и направляет на поиски новых решений или способов решения задач.

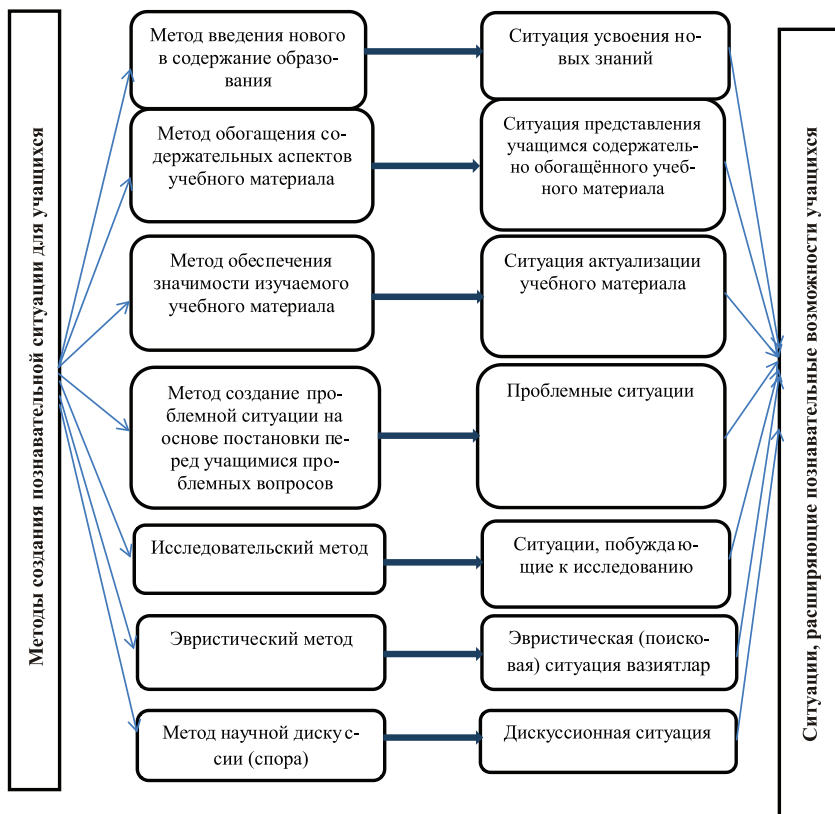
г) *метод научной дискуссии* (обсуждения). На уроке учитель создаёт ситуацию научного спора, дискуссии, обращая особое внимание на то, чтобы учащиеся обосновывали свою точку зрения и приводили необходимые доказательства [2, с. 28].

В процессе поисков правильного решения сталкиваются различные мнения учащихся, в результате участники дискуссии

учатся отстаивать свои позиции, находить аргументы и излагать их. Всё это, в свою очередь, способствует преодолению трудностей, проявлению мыслительной активности учащихся, мобилизации умственных способностей, овладению исследовательскими навыками. Постановка перед учащимися проблемных задач, стимулирование самостоятельного решения познавательных задач, активизация исследовательской деятельности создают возможность для развития интереса учащихся к усвоению естественных научных знаний.

Каждый метод по-своему служит проектированию и организации определённой учебной ситуации.

Это утверждение отражено на представленной ниже схеме:



Методы и ситуации расширения возможностей учащихся

Библиографический список

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как её создать? – М. : Просвещение, 1991. – 169 с.
2. Сафарова Р. ва бошқ. Ўқувчиларнинг билиш фаолиятларини кенгайтиришга йўналтирилган ўқув вазиятларини лойиҳалашнинг назарий-амалий асослари. – Тошкент : Фан ва технологиялар, 2012. – 118 б.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ВТОРУЮ СТУПЕНЬ ОБУЧЕНИЯ

**Е. Е. Бондарь, аспирант
Челябинский государственный педагогический
университет, г. Челябинск, Россия**

Summary. The article shows the specificity communicative universal educational activities formation on transition from primary to secondary school.

Keywords: communicative universal educational actions.

Изменение методов, требований и содержания образования при переходе с одной ступени обучения на другую нередко приводит к падению успеваемости школьников. Чаще всего за неудачами детей стоит несформированность самостоятельной учебной деятельности. Поэтому оценивать готовность школьников к обучению на новой ступени образования необходимо не только и не столько на основе знаний, умений и навыков, сколько по сформированности универсальных учебных действий учащихся. Важнейшее место среди основных видов универсальных учебных действий (личностных; регулятивных; познавательных и коммуникативных) занимают коммуникативные универсальные учебные действия, которые, в свою очередь, делятся на три группы [1].

Первая группа – это коммуникативные универсальные учебные действия, направленные на учёт позиции собеседника либо партнёра по деятельности (коммуникация как взаимодействие). Вторая группа – коммуникативные универсальные учебные действия, направленные на кооперацию и сотрудничество (коммуникация как кооперация). Третья группа – коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации (коммуникация как условие интериоризации).

При переходе учащихся с одной ступени на другую у школьников происходит поэтапное формирование способов решения

коммуникативных задач. Поэтому педагогам необходимо знать конкретные возрастные особенности развития коммуникативных компетенций. Так, в период обучения в начальной школе, учащиеся проходят путь от эгоцентризма до децентрации в межличностных и пространственных отношениях. Приобретая опыт общения и дружеских отношений, младшие школьники учатся учитывать и предвидеть разные мнения, обосновывать и доказывать собственные. Следовательно, они приближаются к пониманию относительности оценок или выборов, совершаемых людьми, что служит показателем сформированности нормативно-возрастных форм развития коммуникации как взаимодействия. При этом педагоги, начинающие работать в пятых классах, должны помнить, что, во-первых, процесс формирования коммуникативных универсальных учебных действий сложный и долговременный (имеет свои сроки применительно к разным предметно-содержательным сферам); во-вторых, опыт учебного сотрудничества у младших школьников чаще всего определяется рамками одного детского коллектива; в-третьих, немаловажную роль в адаптации младших школьников играет характер сотрудничества с учителем, поэтому если стиль общения педагогов начальных классов и среднего звена резко отличается, то это приведёт к дезадаптации.

В рамках сложившейся системы обучения главными показателями нормативно-возрастной формы развития коммуникации как кооперации в начальной школе можно считать умения договариваться, убеждать, уступать и аргументировать своё мнение. Младшие школьники активно включаются в общие занятия, помогают друг другу, осуществляют взаимоконтроль, т. е. приобретают навыки социального взаимодействия с группой сверстников. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей позволяет младшим школьникам более успешно адаптироваться на второй ступени обучения. Педагоги должны помнить, что для усвоения обобщённых способов решения коммуникативных задач, учебная деятельность должна строиться как совместная деятельность обучающего и обучаемого. Однако в рамках начальной школы учебная деятельность является преимущественно индивидуальной. Поэтому учителям, принимающим пятиклассников, необходимо обратить внимание на характер учебной деятельности, преобладающей в начальной школе. Нельзя требовать от детей умения работать в группе, если большая часть обучения носила индивидуальный характер.

Третьим коммуникативным компонентом универсальных учебных действий является коммуникация как условие интериоризации. Важнейшим нормативно-возрастным показателем развития данного коммуникативного компонента в начальной школе является способность речевого отображения (описания, объяснения) учеником содержания совершаемых действий в форме громкой социализированной речи. При этом педагогам среднего и старшего звена необходимо помнить, что, несмотря на то, что выпускникам начальной школы доступны освоённая процедура доказательства через пример или аналогию, дети испытывают трудности при построении причинных объяснений. Ими ещё не осознаются различия между описанием и объяснением, доказательством и убеждением, поэтому объяснения младших школьников строятся индуктивным способом и характеризуются большим количеством логических ошибок. Проблемы коммуникативно-речевого развития выпускников начальной школы связаны с обучением в форме индивидуального процесса, что приводит к отрыву речи от её коммуникативной функции. Поэтому учителям необходимо строить учебную деятельность в форме учебного сотрудничества между детьми.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что, во-первых, для успешной адаптации выпускников начальной школы педагогам необходимо знать возрастные особенности развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников. Во-вторых, формирование коммуникативных действий происходит более интенсивно в условиях специально организуемого учебного сотрудничества. При этом характер учебного сотрудничества в начальной школе и на основной ступени обучения не должен резко отличаться (опора на учебное сотрудничество, при котором обучение в основе своей строится как групповое: работа в парах, группах, используется проектная деятельность). В-третьих, требования к сформированности коммуникативных универсальных учебных действий должны соответствовать возрастно-психологическим нормативам по таким коммуникативным действиям как уровень (форма) выполнения действия, полнота (развёрнутость), разумность, сознательность (осознанность), обобщённость, критичность и освоенность [2].

Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособ. для учителя. – М. : Просвещение, 2011. – 159 с.
2. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. – М., 1998. – 215 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ НАЧАЛЬНОГО И ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Е. В. Григорьева, кандидат педагогических наук, доцент;
Н. Р. Клементьева, кандидат педагогических наук, доцент
Челябинский государственный педагогический
университет, г. Челябинск, Россия**

Summary. The article raises the problem of continuity of project activities in primary and basic school, explores the history of «project method» and the modern requirements of the GEF to the project activity.

Keywords: continuity in education; project-based learning; project work; types of projects; project tasks; personal project.

Преемственность в образовании – это непрерывающаяся связь между различными этапами и стадиями в историческом развитии образовательной теории и практики, базирующаяся на сохранении и последовательном обогащении общих традиций и более частного позитивного опыта, на их постоянном качественном обновлении с учётом изменений, происходящих в жизни общества, и нового содержания образовательных потребностей [4].

Такое толкование преемственности заставляет нас рассмотреть проектную деятельность, прежде всего, в историческом аспекте.

«Метод проектов» возник во второй половине XIX века в сельскохозяйственных школах США, а затем был перенесён в общеобразовательную школу. В его основе лежит концепция прагматической педагогики, провозгласившей «обучение посредством делания». Основоположником этого метода считается американский философ-прагматик, психолог и педагог Джон Дьюи, хотя в своих работах он не использовал слова «проект» [2].

Главной особенностью метода проектов является обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, соответствующую его личным интересам [6].

В советской школе этот метод впервые заимствовали в 20-е годы прошлого века. В программах единой трудовой школы, разработанных ГУСом в 1923 году, предполагался комплексный подход к преподаванию. Он заключался в том, что

изучались не отдельные учебные предметы, а выдвигались так называемые центральные темы. При этом осуществлялись проекты, разработка которых давала ученикам все нужные им в данный момент знания и навыки. Так, например, выдвигалась тема «Приготовление к зиме». При разработке проектов к этой теме ученики изучали природу и человеческую жизнь поздней осенью – наблюдали, записывали, читали, рисовали и лепили, производили математические вычисления. Практическим результатом таких проектов могла стать заготовка кормов или сбор и хранение урожая. При этом тему проекта намечали и прорабатывали сами ученики [1].

«Проектный метод может воспитать деятельных, энергичных, предприимчивых граждан, умеющих жертвовать личными интересами во имя общественного блага, а, следовательно, и необходимых при постройке новых начал коммунистического общества», – писала Е. Г. Сатарова в книге «Метод проектов в трудовой школе» [5].

Авторы комплексных программ поясняли, что хотя учащиеся и будут приобретать знания из окружающей жизни, но нельзя недооценивать и роль книги.

В 1931 году свою концепцию учебника, приспособленного к работе по методу проектов, опубликовал А. У. Зеленко. Он был талантливым практиком, организовавшим вместе с С. Т. Шацким несколько детских обществ, но его мало занимала теория, а тем более методология учебника. Главное было обучить детей технологии групповой работы. По мнению А. У. Зеленко, ребятам должна быть ясно видна проблема, цель, смысл, задача, которую можно решить, обращаясь к другим источникам. Для решения проблемы надо было найти книгу, пойти к рабочему, его расспросить, пойти в лавку, посмотреть, что ввозится и что вывозится и т. п.

А. У. Зеленко предлагал экспериментальную проверку своих идей. Жизнь учебника он ставил в зависимость от развития народного хозяйства определённого района. Чтобы приблизить достижения науки и техники к ученику, живущему в конкретных условиях, педагог предлагал выпускать учебники, в которых 2/3 объёма занимали бы справочные материалы, «наводящие мысли», «общие генеральные проблемы политехнического свойства», чтобы каждая школа, каждый ребёнок проработали эти проблемы с учётом местных условий. Чистые страницы с вопросами должны занимать 1/3 объёма учебника. Заполнение их

актуальными вопросами, близкими опыту школьника, должно проводиться учениками и учителями во время занятий [3].

Мысли А. У. Зеленко не получили какого-либо дальнейшего развития, ибо в 1931 году был свернут весь экспериментальный поиск 20-х годов. Но его идеи практической направленности обучения, обращения к мотивационно-эмоциональной сфере ребёнка, внимание к групповым формам организации учебной работы и конструирование материалов учебника в этом ключе близки сегодняшнему дню.

В нашей стране метод проектов не «прижился», в отличие от США, Австралии, и многих стран Европы, где он оброс технологической поддержкой и стал техническим приёмом обучения.

Новые Федеральные государственные образовательные стандарты решили возродить «метод проектов» и встать на путь западной системы образования. Проектная деятельность сейчас включена в междисциплинарные программы как начальной, так и основной школы. При этом в начальной школе предполагается реализация проектов только заинтересованными детьми, а в основной школе проектная деятельность будет являться обязательной.

В ФГОС под проектной деятельностью понимается совместная творческая или игровая деятельность, имеющая общую цель и согласованные методы деятельности. Её непременным условием является наличие представлений о конечном продукте деятельности и этапах его достижения

Цель проектной деятельности в начальной школе – вооружение ученика инструментарием для решения проблем, поиска и исследований в житейских ситуациях. В основной школе она призвана способствовать становлению индивидуальной образовательной траектории учащихся [4].

В зависимости от цели и вида деятельности выделяют информационные, практические (прикладные), исследовательские, творческие и игровые (ролевые) проекты.

В начальной школе проектная деятельность может быть индивидуальной или коллективной и осуществляться как на уроках по различным предметам, так и в процессе внеурочной работы.

В основной школе проектные исследования разделяются по предметно-содержательным областям. При этом выделяют монопроекты (в рамках одного предмета), межпредметные (интегрирующие содержание нескольких дисциплин) и над-

предметные проекты. Последние могут включать создание школьных музеев, экологических или информационных центров, театров и т. п.

В начальной школе ведущая роль в организации проектной деятельности принадлежит руководителю. Это может быть учитель, тьютор, родители или руководитель школьного кружка.

В 5–6-х классах ученикам предлагается проектная задача. В процессе её решения рекомендовано осуществлять только коллективную деятельность под руководством учителя. При этом дети впервые сталкиваются с ситуацией свободного выбора, постепенно учатся планировать свои действия и двигаться к осуществлению замысла. О формировании ответственного проектного действия говорить ещё рано. Главный проектный результат в этом возрасте – умение различать виды работ и виды ответственности за них.

В 7–9-х классах вводится проектная форма учебной деятельности. Это система учебно-познавательных действий школьников под руководством учителя, направленных на самостоятельный поиск и решение нестандартных задач (или известных задач в новых условиях) с обязательным представлением результатов своих действий в виде проекта. Предполагается, что в процессе работы над проектом ученики приобретут навыки планирования, целесообразного действия, оформления проектов и их презентации. Мера ответственности за собственную работу при этом должна возрастать, поскольку к концу 9-го класса выпускнику необходимо спланировать свой образовательный проект – профиль продолжения образования. Он выносится на защиту в рамках государственной итоговой аттестации.

Персональный проект может иметь формы зафиксированных на бумаге исследований, наглядного учебного пособия, организации выставки или концерта, творческой работы по искусству.

В ФГОС отмечено, что проектом будет руководить учитель-супервайзер, который не отвечает непосредственно ни за процесс выполнения проекта, ни за продукт, а лишь создаёт систему условий для качественного выполнения проекта учащимся [4].

Вместе с тем, каждый учитель основной школы должен будет придумать собственный педагогический проект. В течение года учащиеся 7–9-х классов примут участие в двух проектах любых педагогов. Таким образом, за три года школьники поучаствуют в 6-ти проектах. Каждый проект будет иметь

продолжительность в одну неделю (5 дней по 4 часа). Во время осуществления проектов других занятий не будет. Проектная группа должна быть не более 15-ти человек.

Педагогический проект должен быть интересен как самому учителю, так и подросткам. Выбору темы проекта всегда предшествует осознание проблемы исследования. Проблема часто отождествляется с вопросом, представляющим для исследователя интерес. Проблема – это область неизвестного. Ставя проблему, нужно ответить на вопрос: «Что нужно изучить из того, что ранее не было (нами) изучено?». Источником проблемы обычно являются затруднения, возникающие в практике (противоречия).

Формулировка темы проекта не должна быть слишком широкой. Точно сформулированная тема очерчивает рамки исследования, конкретизирует основной замысел. При выборе темы учителю нужно чётко определить, зачем выполняется проект, чему могут научиться школьники, что должен делать каждый участник работы, чтобы достичь поставленных целей. С постановки целей и начинается работа над проектом. В начале исследования очень важно по возможности конкретно представить себе общий результат поиска, т. е. осуществить целеполагание. Цель – это то, что планируется получить при проведении исследования, некоторый образ будущего или готовый продукт.

Если выпускник основной школы справится с работой над учебным проектом, то можно надеяться, что в будущем он сумеет спланировать собственную деятельность, ориентироваться в изменяющихся условиях жизни, плодотворно работать с различными людьми.

Библиографический список

1. Григорьева Е. В. Методика преподавания естествознания. – М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 253 с.
2. Дьюи Дж. Школа и общество (1925) : цит. по «Педагогическая логия. 2003/04 учебный год. Метод проектов в школе» // Спец. прилож. к журналу «Лицейское и гимназическое образование». – Вып. 4, 2003.
3. Проблемы школьного учебника : сб. ст. – Вып. 19. – История школьных учебных книг / сост. В. Р. Рокитянский. – М. : Просвещение, 1990. – 416 с.
4. Российское образование. Федеральный портал // <http://www.edu.ru>.
5. Сатарова Е. Г. Метод проектов в трудовой школе (1926) – цит. по «Педагогическая логия. 2003/04 учебный год. Метод проектов в школе» // Спец. прилож. к журналу «Лицейское и гимназическое образование», вып. четвертый. – 2003 – С. 12.
6. <http://doob-054.narod.ru/project.html>.

ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕМАТИЧЕСКИХ ПРАЗДНИКОВ КАК ВАРИАНТ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ

**И. И. Польшалова, учитель-логопед
Гимназия № 209, г. Санкт-Петербург, Россия**

Summary. In this article the author raises the question of continuity between different levels OBRAZOVANIYa holistic educational environment conducive to reveal the creative potential of students. One solution to this problem is to conduct joint thematic events.

Keywords: continuity; creative activities and theme parties.

Вопросы преемственности, целостности образовательной среды относятся к числу важнейших приоритетов развития образования в России. Понятие преемственности трактуется широко – как непрерывный процесс воспитания и обучения ребёнка, имеющий общие и специфические цели для каждого возрастного периода.

Ситуация новизны в любом возрасте является в определённой степени тревожной. Решение проблемы преемственности предполагает, что между ступенями образования установлены закономерные, устойчивые связи, когда предшествующая ступень является естественной базой для последующей ступени, то есть создаётся целостная система непрерывного образования.

Полноценная, социально-направленная реализация положений таких правовых документов, как Международная Конвенция о правах ребёнка, Конституция Российской Федерации, закон Российской Федерации «Об образовании», возможна только при обеспечении непрерывности всех ступеней образования.

Создание целостной системы непрерывного образования требует максимально точного сопряжения педагогических систем разных ступеней. Дети, как известно, постоянно испытывают трудности переходного этапа своей «ученической» биографии. Это особенно касается периодов адаптации при переходе от дошкольного образования к начальному обучению, от начального обучения – к основному.

Феномен адаптации связан с овладением человеком новым видом деятельности, новой ролью, изменением его социального окружения. В понятии социальной адаптации выделяются две подструктуры:

1. Готовность ребёнка к учебной деятельности.
2. Социально-психологическая готовность.

Адаптация – особый момент становления личности, от которого в значительной степени зависит характер её дальнейшего развития. К числу возможных переходных эффектов, выявляющих трудности адаптации ребёнка в новой педагогической системе, относятся:

- резкое ухудшение физического самочувствия и состояния здоровья, возникновение психосоматических заболеваний;
- снижение уровня успеваемости;
- резкое снижение учебной мотивации ребёнка;
- повышение уровня школьной тревожности;
- ухудшение межличностных отношений с учащимися, учителями, родителями.

Среди показателей реакции детей на эмоционально-психологические нагрузки наиболее важными считаются уровень школьной тревожности и уровень межличностных отношений в системах ученик – учитель, ученик – ученик, ученик – родители. Затянувшаяся адаптация, проблемы взаимоотношений в детском коллективе, проблемы в общении со взрослыми ведут, как показывает опыт, к не успешности ребёнка.

В педагогической практике, к сожалению, отсутствует целенаправленная работа по преодолению эмоционально-психологических нагрузок и организации межличностных отношений. Чаще всего образовательные учреждения соблюдают условия образовательной деятельности: требования санитарных правил и норм, учебного плана, методических рекомендаций учителям, воспитателям, работающим по тем или иным учебным программам и т. п.

Осознавая необходимость решения данной проблемы, педагогический коллектив гимназии № 209, объединяющий в себе несколько педагогических систем разных ступеней, разрабатывает общую для всего коллектива идеологию, включая ценности, ориентиры и принципы построения непрерывного процесса обучения и воспитания. Поиск способов реализации этих ценностей ведётся совместно педагогами разных ступеней обучения: воспитателями, учителями начальной и средней школы, логопедом, педагогами дополнительного образования.

Осуществление преемственности во многом определяется эффективностью условий образовательной среды в пространстве школы. Организуя целостную образовательную среду и реализуя принцип преемственности, педагогический коллектив гимназии учитывает следующие компоненты в развитии личности ребёнка:

1. Эмоциональный компонент – учёт специфики эмоциональной сферы личности ребёнка, обеспечение эмоциональной ком-

фортности в процессе обучения и воспитания, приоритет положительных эмоций.

2. Деятельностный компонент – обеспечение связей ведущей деятельности смежных периодов, опора на актуальную для данного периода деятельность, создание условий для формирования предпосылок ведущей деятельности следующего возрастного периода.

3. Коммуникативный компонент – учёт особенностей общения детей дошкольного и школьного возраста, обеспечение непосредственного и контактного общения.

Есть ещё одна важная сторона – поддержка индивидуальности ребёнка. Самая яркая «болевая точка» в этом явлении – недостаточное использование в воспитании и обучении той деятельности, которая в большей мере раскрывает индивидуальность. Речь идёт о творческой деятельности.

Говоря о различных аспектах проблемы преемственности, нельзя не сказать об основополагающем понятии в решении данной проблемы – о взаимодействии. Оно должно осуществляться как внутри образовательного учреждения между учащимися гимназии, начальной школы и воспитанниками детского сада, между учителями и воспитателями, между взрослыми и детьми, так и между гимназией и семьёй. Совместная согласованная деятельность окружающих ребёнка взрослых – это одно из важнейших средств решения этой проблемы.

К сожалению, сегодня чаще говорить не о взаимодействии, а о работе с семьёй. В идеале надо стремиться к тому, чтобы родители и педагоги были членами одной команды, вместе и одинаково заинтересованно решающими педагогические задачи. Кроме того, грамотно организованная совместная деятельность способствует совершенствованию профессионализма педагогов.

Сложность в организации такого взаимодействия заключается в том, что в процессе работы высвечиваются недостатки в организации педагогической деятельности, их нелегко осознавать, признавать их наличие. Дошкольное учреждение, школа, родители не должны представлять собой стороны, которые разделяются полосой отчуждения и в одиночку решают свои проблемы. Необходимо вместе согласовывать каждый компонент, обеспечивающий поступательное развитие ребёнка.

Для решения поставленных задач мы выбрали творческое дело – проект «Проведение совместных тематических праздников».

Гимназия № 209 располагается в стенах бывшего Павловского женского института, который был одним из самых популярных

образовательных учреждений XIX века и начала XX века. Учитывая эту уникальность, продолжая традиции литературно-музыкальных вечеров и воссоздавая атмосферу Павловского института, регулярно проводятся тематические праздники, к проведению которых привлекаются воспитанники детского сада, учащиеся гимназии и наши выпускники. Большую помощь в организации мероприятий оказывают родители, являясь не только помощниками, но и активными участниками.

Предлагая детям разного возраста и их родителям совместную творческую деятельность в стенах гимназии, мы создаём единую образовательную среду, где каждый может реализовать свой талант. Преемственность возникает на уровне межличностных отношений. Готовясь к празднику: подбирая музыкальный и литературный материал, вместе репетируя, создавая презентации, оформление, костюмы, дети и взрослые по-иному начинают воспринимать друг друга. Младшие учатся у старших, приобретают навыки общения, сотрудничества, взаимопонимания. Старшие начинают видеть в младших личность, учатся уважать маленького человека, удивляются яркому, непосредственному восприятию жизни. Возникает толерантное отношение друг к другу. В какой-то мере воссоздаётся модель семьи, где уживаются различные мировоззрения и мировосприятия, каждому оказывается внимание и уважение. И как результат: дети с радостью посещают школу, улучшаются школьные показатели, повышается учебная мотивация.

Одним из направлений работы в данном проекте является патриотическое воспитание. Тематический праздник называется «Ой, ты, Русь моя». Выбрав эту тему, мы понимаем её многогранность и масштабность. Наша задача показать детям лучшие образцы русской поэзии и музыки, приобщить их к национальным традициям, что является мощным стимулом для самостоятельного знакомства с культурным и историческим наследием нашего народа. Мы стараемся привить любовь к Родине, сочетая различные формы и жанры творческой деятельности, организуя процесс подготовки к празднику с учётом возраста. Для маленьких детей – в виде увлекательной игры, для старших – через эмоциональное осмысленное восприятие художественного слова и музыкального материала.

Отбирая материал, мы используем лучшие произведения русской литературы. Формируется, по словам Б. Пастернака, «Образ мира, в слове явленный». С некоторыми произведениями дети

знакомы в рамках школьной программы, с другими знакомятся впервые. Педагоги уводят детей в пленительный мир современной и классической музыки. Для создания эмоционального настроения, лучшего погружения в атмосферу русской культуры большое значение имеют танцы. Для привлечения большего числа детей и родителей к этому проекту проводятся тематические конкурсы детских рисунков, семейных поделок.

Инновационность данной работы заключается в современном осмыслении традиций, воссоздании связей различных поколений, воспитании толерантного отношения между взрослыми и детьми, любви к Родине, её истории, в гармоничном соединении поэзии, музыки, танца, живописи, информационно-компьютерных технологий.

Педагоги, работающие над данным проектом, люди разносторонние, творческие, увлечённые своим делом. Работа идёт от творчества педагогов и родителей к творчеству детей. Знания, умения, чувства, накопленные за долгие годы, постепенно переходят к детям, оставляя след в их душах и сердцах. Так мы пытаемся сохранить духовную связь поколений, передать эстетические и этические традиции от самых старших, опытных педагогов и родителей к нашим выпускникам, ученикам средней, младшей школы, дошкольникам.

После проведения праздников у нас проходят традиционные чаепития, в которых участвуют все: дети, родители, педагоги. Обсуждается, что удалось сделать, над чем надо поработать ещё, строятся планы на будущее. Хочется, чтобы годы обучения запомнились детям не только учебной, но и праздниками, атмосферой творчества.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. – 2007.
2. Белошистая А. В. Современное понимание реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования // Начальная школа: плюс – минус. – 2002. – № 2.
3. Бунеев Р. Н. Образовательная система нового поколения. Теория и практика. – 2009.
4. Дошкольное образование в России в документах и материалах : сб. – 2001.
5. Закон Российской Федерации «Об образовании».
6. Леонтьев А. А. Непрерывность и преемственность образования // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. – 2003.
7. Международная Конвенция о правах ребёнка.

8. Образовательная система «Школа 2100» : сб. программ. Дошкольное образование. Начальная школа / под науч. ред. Д. И. Фельдштейна. – 2008.
9. Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе. Рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы. – 2001.
10. Предшкольное образование (образование детей старшего дошкольного возраста). – 2008.
11. Санина Л. Д. Преемственность и перспективность начального образования: теория и практический опыт // Начальная школа: плюс – минус. – 2001. – № 9.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ХИМИИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

**С. Г. Левина, доктор педагогических наук, профессор;
Н. М. Лисун, кандидат педагогических наук, доцент;
А. А. Сутягин, кандидат химических наук доцент;
В. В. Меньшиков, И. Г. Карпенко;
М. Ж. Симонова, кандидат педагогических наук, доцент
Челябинский государственный педагогический
университет, г. Челябинск, Россия**

Summary. The author's team developed a program of teachers CSPU extracurricular activity of younger students «Colour Kaleidoscope», aimed at creating educational actions younger students, as well as contributing to deepen students' knowledge on the subject «The world around us». Within the program of the university «Excursions one day» teachers of the department developed training tours: «Mysteries of criminology», «Miracles in the kitchen», «Chemistry in nature and in everyday life». «Teachers of the department are the developers of the module «Chemistry in everyday life and in the environment», a comprehensive program of social and environmental performance of schoolchildren. The program is based on the ideas of personality-oriented learning and involves the use of a learning process and developing problem-based learning, project technology.

Keywords: extracurricular activities; educational tourism; social and environmental activities.

Новые социальные запросы нашего общества обусловили возрождение интереса к идеям развивающего обучения, в центре которого лежит познавательное и личностное развитие ребёнка. Целью образования становится «общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться». В связи с этим актуальным становится вопрос о том, какими путями можно развивать универсальные учебные действия.

В основе Федерального государственного стандарта второго поколения лежит системно-деятельностный подход к обучению, который обеспечивает формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию, проектирование и конструирование развивающей образовательной среды для обучающихся, их активную учебно-познавательную деятельность. ФГОС предусматривает построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей учащихся. Он ориентирован:

- на формирование нового образа учителя,
- на становление «портрета» выпускника школы, активно и целенаправленно познающего мир, осознающего ценность науки, труда и творчества, владеющего основами научных методов познания окружающего мира, мотивированного на творчество и современную инновационную деятельность. Он должен быть способен осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационную деятельность, осознанно выполнять и пропагандировать правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для самого человека и других людей.

Важным компонентом ФГОС, направленным на формирование «портрета выпускника», является организация внеурочной деятельности школьника.

Задачами этой формы образовательного процесса, особенно на этапе начальной школы, являются:

- обеспечение благоприятной адаптации ребёнка в школе;
- оптимизация учебной нагрузки обучающихся;
- улучшение условий для развития ребёнка.

В целом же результатом внеурочной деятельности является не освоение обязательного минимума содержания образования, а именно формирование универсальных учебных действий. В связи с этим организация внеурочной деятельности школьника является одной из наиболее актуальных задач, как классного руководителя, так и преподавателя-предметника.

С целью оказания методической помощи при организации внеурочной деятельности авторским коллективом преподавателей ЧППУ разработана программа внеурочной деятельности младших школьников «Цветной калейдоскоп», направленная на формирование учебных действий младших школьников, а также способствующая углублению знаний учащихся по предмету «Окружающий мир».

Данная программа обеспечивает развитие интеллектуальных общеучебных умений учащихся, необходимых для дальнейшей

самореализации и формирования личности каждого ребёнка. Программа составлена с учётом требований ФГОС второго поколения и соответствует возрастным особенностям младших школьников.

С целью развития способностей ребёнка и формирования универсальных учебных действий, таких как целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция, в программе предусмотрены активные формы работы, направленные на вовлечение учащихся в динамическую деятельность, на обеспечение понимания ими теоретического материала и развития интеллекта, приобретения практических навыков самостоятельной деятельности.

Курс ориентирован на развитие любознательности, интереса к окружающему миру через познание процессов, лежащих в основе его существования и развития. У школьника развиваются умения правильно обращаться с химическими веществами в быту, развиваются творческие способности, формируется рефлексивное отношение к учению и личное осмысление данного процесса.

Работу ученика позволит сделать более целенаправленной рабочая тетрадь «Цветной калейдоскоп». В ней содержатся инструкции к опытам, перечень оборудования, необходимого для их проведения в классе, а также задания для домашнего эксперимента, план которого учащийся должен разработать самостоятельно. Используемое оборудование достаточно просто. Кроме того, предлагаемый в тетради материал адаптирован и доступен для воспроизведения не только в классе, но и дома совместно с родителями.

Учащимся предлагается путешествие в мир интересных явлений, где их будет сопровождать сказочный персонаж «ИКСИ», девизом которого, является: **И**сследую, **э**КСperimentирую, **И**граю. В ходе путешествия ученик должен проследовать маршрутом по карте «Мира интересных явлений», который проходит через Страны Растворов, Самоцветов и Красок. При проведении экспериментальных работ совместно с учителем и небольших самостоятельных исследований школьникам необходимо выполнить ряд занимательных упражнений и раскрасить карту маршрута в цвета, наблюдаемые в результате проведенных опытов.

Основными рубриками тетради являются:

- «обратите внимание» – особенности проведения опыта;
- «вспомните» – ссылки на ранее усвоенные навыки проведения конкретных опытов;

- «знаете ли вы, что...» – интересные факты, связанные с рассматриваемым веществом или явлением;
- «примите к сведению» – полезные советы;
- «проведите опыт» – дополнительный домашний эксперимент;
- «почему так происходит» – объяснение наблюдаемым процессам;
- «интересно» – заставит задуматься.

Программа включает несколько разделов, при изучении которых учащиеся получают навыки приготовления растворов, выращивания кристаллов, выведения пятен, знакомятся с понятиями *индикаторы, экстракция* и др. Для проведения экспериментальной работы целесообразно использовать набор «Юный химик» выпускаемый фирмой ООО «Научные развлечения».

Навыки, приобретённые в ходе аудиторной и внеаудиторной работы, позволяют организовать с учащимися проектно-исследовательскую деятельность по различной тематике, например изучение растворимости веществ, «поглотители» растворённых частиц, удаление пятен с разных типов тканей, получение углекислого газа из разных веществ, тайнопись, выращивание и обработка кристаллов, изготовление индикаторной бумаги, изготовление палитры красок и др.

Программа «Цветной калейдоскоп» прошла апробацию в школах города Челябинска и Челябинской области.

Другим направлением организации внеурочной деятельности школьника, реализуемым на базе кафедры химии ЧГПУ, является программа образовательного туризма. В рамках реализации программы ВУЗа «Экскурсии одного дня» преподавателями кафедры разработаны обучающие экскурсии: «Тайны криминалистики», «Чудеса на кухне», «Химия в природе и в быту». Программы экскурсий рассчитаны на различные возрастные группы учащихся и включают в себя демонстрационный эксперимент, а также выполнение школьниками фронтальных лабораторных опытов.

Наибольшей популярностью среди учащихся пользуются экскурсии по направлению «Химия и криминалистика».

В рамках экскурсии подробно рассматриваются различные способы проявления отпечатков пальцев на разных поверхностях, подготовка слепков следов, способы мечения изделий.

На примере процесса серебрения монет школьники знакомятся с «техникой подделки» денег. В ходе экскурсии рассматриваются способы отличия изделий из золота от изделий из металлов и сплавов, похожих на золото по внешнему виду.

Учащиеся учатся отличать пятна крови от пятен другой природы, напоминая кровь, различать различные типы волокон, старые картины от современных, искусственно «состаренных».

В заключение экскурсии школьникам демонстрируются некоторые увлекательные опыты с применением пиротехнических средств: пороха, дихромата аммония, белого фосфора, пироксилина.

Экскурсии сопровождаются демонстрацией видеофрагментов учебных и художественных фильмов, позволяющей глубже понять сложность работы криминалиста и необходимость для этой работы большого набора знаний из различных областей наук.

Ещё одно направление, в разработке которого активное участие принимают преподаватели кафедры, – разработка комплексной программы социально-экологической деятельности «Моя планета». Программа разрабатывается совместно с Благотворительным экологическим фондом «Моя планета» и предназначена для организации методической помощи классным руководителям при проведении работ экологической направленности.

Преподаватели кафедры являются разработчиками модуля «Химия в быту и в окружающей среде». Программа предназначена для учащихся 5–11 классов. Она базируется на идеях личностно ориентированного обучения и предполагает использование в учебном процессе развивающего и проблемного обучения, проектной технологии. Создание программы обусловлено выполнением социального заказа общества по воспитанию у школьников экологической грамотности и культуры поведения в природе и в быту.

Программа включает знакомство со способами приготовления растворов, их роли в природе и в быту, химическими веществами, используемыми в производстве и в бытовой сфере, способами грамотного обращения с ними, составе и относительной безопасности пищевых продуктов, с химическим составом окружающей среды и воздействием на него человека.

Программа включает в себя как теоретические занятия, так и материал практической направленности.

Содержание программы предоставляет широкие возможности для осуществления дифференцированного подхода к учащимся, для развития творческих и интеллектуальных способностей, навыков самостоятельной работы, в том числе исследовательского характера. Методологические подходы, используемые при реализации программы, позволяют развивать коммуникативные навыки учащихся. При этом программа адаптирована для категории учащихся с различными базовыми знаниями по предметам интеграции.

Общий объём программы рассчитан на 90 часов, из которых 60 часов – 5–8 классы и 30 часов – 9–11 классы. Каждая ступень изучения модуля учитывает возрастные особенности и возможности обучающегося. Программа обеспечивает преемственность при переходе на следующую ступень обучения, а также с курсом основного общего и среднего (полного) общего образования.

Для приобретения практических навыков программа предусматривает выполнение ряда практических работ с учётом материально-технического обеспечения школы и интересов учащихся.

Достижение результатов каждой ступени оценивается по защите индивидуального, коллективного или социального проекта.

Программа предусматривает формирование у учащихся общеучебных умений и навыков, универсальных способов деятельности и ключевых компетенций. В качестве же основного образовательного результата выступает развитие экологической культуры поведения учащихся в природе и в быту.

Предлагаемые формы внеурочной деятельности школьника построены на основе принципа преемственности образовательных программ начального общего и основного общего образования и способствуют подготовке учащихся младших классов к освоению материала ещё не изучаемых ими дисциплин. При этом важно иметь в виду, что внеурочная деятельность – это отнюдь не механическая добавка к основному общему образованию, призванная компенсировать недостатки работы с отстающими или одарёнными детьми. Школа после уроков должна стать миром творчества, проявления и раскрытия каждым ребёнком своих интересов, своих увлечений, своего «я». Ведь главное, что здесь ребёнок свободно делает выбор, раскрывается как личность. Это даёт возможность превратить внеурочную деятельность в полноценное пространство воспитания и образования.

Библиографический список

1. Аликберова Л. Ю. Занимательная химия : книга для учащихся, учителей и родителей. – М. : АСТ-ПРЕСС, 1999. – 560 с.
2. Баталин А. Х., Олифсон Л. Е. Юным химикам. Занимательные опыты по химии. – Челябинск : Южно-Уральское кн. изд., 1970. – 236 с.
3. Батурицкая Н. В., Фенчук Т. Д. Удивительные опыты с растениями : кн. для учащихся. – Мн. : Нар. асвета, 1991. – 208 с.
4. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя. – М. : Просвещение, 2010. – 223 с.

5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
6. Леенсон И. А. Занимательная химия. – М. : РОСМЭН, 1999. – 104 с. – (Сер. «Школьникам для развития интеллекта»).
7. Штремплер Г. И. Химия на досуге : кн. для учащихся сред. и стар. Возраста. – Ф. : Гл. ред. КСЭ, 1990. – 192 с.

ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ЧАСТИ УЧЁТА НАЦИОНАЛЬНЫХ, РЕГИОНАЛЬНЫХ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕГИОНА

**А. А. Попова, доктор педагогических наук, профессор;
Н. Н. Титаренко, кандидат педагогических наук, доцент
Челябинский государственный педагогический
университет, г. Челябинск, Россия**

Summary. The present article is concerned with the problem of designing measures for appraisal of results of learning metathematic universal educational activities in terms of consideration national, regional and ethnocultural peculiarities of specific regions.

Keywords: primary school-aged children; metathematic universal educational activities; estimated results; monitoring and measuring materials; national; regional and ethnocultural peculiarities.

Реализация федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования с его ориентацией на овладение планируемыми результатами образования во всех школах России потребовала разработки принципиально нового диагностического инструментария, который не использовался ранее школьными учителями. Так, для оценки результатов освоения метапредметных универсальных учебных действий (УУД) были предложены комплексные контрольные работы, которые нацелены на проверку не одного, а целой совокупности УУД [3]. Такой инструментарий создаётся и освещается на страницах научной литературы, учебных и учебно-методических пособий [4, 5, 6, 8]. Однако таких работ явно недостаточно. Например, нет инструментов для оценки достижений младшими школьниками планируемых результатов в части учёта национальных, региональных и этнокультурных особенностей конкретных регионов. О необходимости таких инструментов свидетельствует апробируемая в пилотных школах Челябинской области модель разра-

ботки общеобразовательными учреждениями основных образовательных программ начального, основного, среднего (полного) образования на основе учёта национальных, региональных и этнокультурных особенностей [2].

Целью нашей работы является устранение отмеченного недостатка, то есть разработка инструментария оценки результатов освоения младшими школьниками образовательных программ в части учёта национальных, региональных и этнокультурных особенностей регионов. Для достижения цели нами решались следующие задачи:

1) изучить требования ФГОС НОО по освоению содержания образовательных программ;

2) выявить национальные и этнокультурные особенности освоения младшими школьниками образовательных программ (на примере Челябинской области);

3) разработать модель контрольно-измерительных материалов для выпускников начальной школы как новой формы оценки результатов.

Федеральный закон «Об образовании в РФ» возводит в ранг государственной политики в сфере образования защиту и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства. В законе акцентируется внимание на содержание образования, которое «должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности» [7]. В процессе освоения образовательных программ учащийся учится адекватному соотношению поступков и событий с принятыми этическими принципами с учётом национальных, региональных и этнокультурных особенностей регионов. Он также получает знания моральных норм и умение выделять нравственный аспект поведения и осуществлять личностный моральный выбор.

Вслед за Д. А. Алпатниковым [1] мы считаем, что основная задача начальной школы Челябинской области в формировании региональной идентичности учащихся – формирование целостного образа края, привлекательного и интересного. У младших школьников расширяется точка зрения на регион: от родного дома к ближайшей округе и Челябинской области в целом. Учителя обеспечивают младшим школьникам условия для изучения родного края, города (села) через объекты, близкие детям: их

дом, улицу, ближайший парк, речку; доступные непосредственному восприятию школьников этого возраста объекты регионального, российского и мирового значения. Учащиеся начальной школы получают базовую информацию о географии края, о том, как жили люди на Южном Урале в прошлом и настоящем, сведения о знаменитых гражданах края (города, села). Особенностями Челябинской области является её многонациональность, определяющая совокупность различных этнокультур. На территории области проживают люди различных национальностей, наибольшую часть населения составляют русские, татары, башкиры.

Модель контрольно-измерительных материалов для выпускников начальной школы разработана нами на основе требований в части учёта национальных, региональных и этнокультурных особенностей регионов. Контрольно-измерительные материалы (КИМы) должны быть нацелены на отслеживание результатов освоения младшими школьниками образовательных программ в части учёта национальных, региональных и этнокультурных особенностей регионов на уровне представлений. При разработке модели контрольно-измерительных материалов мы включили следующие элементы: наличие не сплошного информационного текста и пяти заданий разного уровня сложности.

При конструировании заданий мы учитывали необходимость формирования и проверки у младших школьников трёх групп аспектов – когнитивного, ценностно-смыслового и деятельностного – в соответствии с методическими рекомендациями по разработке КИМов для младших школьников в части учёта национальных, региональных и этнокультурных особенностей регионов.

Когнитивный аспект заключается:

- в способности школьников различать основные нравственно-этические понятия;
- быть ознакомленными с культурой и историей своего народа и других народов, родного края;
- быть ознакомленными с правилами делового сотрудничества (в рамках начального школьного обучения).

Ценностно-смысловой аспект предполагает:

- способность школьников проявлять понимание и уважение к ценностям культур других народов;
- выражать положительное отношение к процессу познания;
- считаться с мнением другого человека;
- проявлять терпение и доброжелательность в споре (дискуссии), доверие к собеседнику (соучастнику) деятельности;

– оценивать свои и чужие поступки (стыдно, честно, виноват, поступил правильно и др.);

– анализировать и характеризовать эмоциональные состояния и чувства окружающих, строить свои взаимоотношения с их учётом;

– оценивать ситуации с точки зрения правил поведения и этики;

– мотивировать свои действия.

Деятельностный аспект обеспечивает школьникам возможность:

– выражать готовность в любой ситуации поступить в соответствии с правилами поведения;

– соотносить поступок с моральной нормой;

– проявлять понимание и уважение к ценностям культур других народов;

– оценивать свои и чужие поступки (стыдно, честно, виноват, поступил правильно);

– оценивать собственную учебную деятельность: свои достижения, самостоятельность, инициативу, ответственность, причины неудач;

– применять правила делового сотрудничества: сравнивать разные точки зрения.

Разработанная нами конструкция не сплошного текста (сочетание текстовой и вне текстовой информации) обеспечивает школьнику необходимый уровень представления о национальных, региональных или этнокультурных особенностях региона по определённой теме. Количество слов в тексте для учеников четвёртого класса не превышает 150 слов, что даёт возможность прочитать и осознать содержание текста в течение 3–4 минут. В сюжет текста мы предлагаем включать не более четырёх сравниваемых параметров, что достаточно для аналитических возможностей младших школьников. Кроме того, сюжетом КИМов может явиться описание реального культурно-познавательного события из внеурочной жизни школьников региона: подготовка или проведение праздников, конкурсов, выставок, походов, экскурсий и т. п. Такой подход, по нашему мнению, способствует мотивации школьников не только узнавать, но и участвовать в жизни ближайшего социокультурного окружения. Вторым важным источником информации не сплошного текста являются изображения, которые не только иллюстрируют содержание текста, но и несут необходимую информацию.

Апробация разработанного нами КИМа с удовлетворительным результатом проведена в пяти школах г. Челябинска.

Результаты проведённого анализа разработанной модели показали, что она соответствует поставленным нами требованиям. Действительно, контрольно-измерительные материалы нацелены на отслеживание результатов формирования проявленного когнитивного, ценностно-смыслового и деятельностного аспектов. Не сплошной текст содержит не более 50 слов, к нему в качестве информации добавлены три рисунка. Число заданий к тексту равно пяти, два из которых, как показала апробация, оказались несложными для учащихся. Задания носили ознакомительный характер, соответствовали возрастным особенностям обучающихся.

Библиографический список

1. Алпатников Д. А., Алимова У. А. Средовый подход в формировании ценностного отношения учащихся к памятникам историко-культурного наследия родного края краеведения // Проблемы культурного образования : материалы Всеросс. науч.-практ. конф., 3 июня 2011 г. / под ред. В. М. Кузнецова. – Вып. 8. – Челябинск : ЧГПУ, 2011. – Вып. 8. – С. 123–128.
2. Методические рекомендации по учету национальных, региональных и этнокультурных особенностей при разработке общеобразовательными учреждениями основных образовательных программ начального, основного, среднего (полного) общего образования / В. Н. Кеспилов, М. И. Солодкова, Е. А. Тюрина и др. – Челябинск : ЧИППКРО, 2013. – 164 с.
3. Мои достижения. Итоговые комплексные работы. 1 класс / О. Б. Логинова, С. Г. Яковлева; под ред. О. Б. Логиновой. – М. : Просвещение, 2009. – 128 с.
4. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий : в 2 ч. – Ч. 1 / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М. : Просвещение, 2009. – 215 с.
5. Планируемые результаты начального общего образования / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М. : Просвещение, 2009. – 120 с.
6. Попова А. А., Титаренко Н. Н., Махмутова Л. Г. Универсальные учебные действия в начальном образовании : моногр. – Челябинск : Изд-во ООО «Фотохудожник», 2011. – 147 с.
7. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. – М. : Просвещение, 2010. – 191 с.
8. Проектные задачи в начальной школе : пособие для учителя / под ред. А. Б. Воронцова. – М. : Просвещение, 2010. – 176 с.

МЕТОДЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

**Б. Б. Маъмуров, кандидат педагогических наук
Узбекский научно-исследовательский институт
педагогических наук имени Т. Н. Кары-Ниязи,
г. Ташкент, Узбекистан**

Summary. This article highlights the ways of determining the quality of education, the factors influencing the quality of modern education, disclosed the purpose and objectives of higher pedagogical education, leading the preparation of which are competitive professionals and the formation of a future teacher, and also reflected the priority ideas to improve the quality of higher pedagogical education.

Keywords: personal development; professional knowledge; self; future teacher; pedagogical staff; continuing education; competitiveness; modernization of education.

Основными факторами, влияющими на качество современного образования, являются следующие: информатизация на высоком уровне общественной жизни, что приводит будущих специалистов к проектированию своих знаний с помощью разнообразной информации; формирование открытого характера гражданского общества, способствующего расширению среды для проявления имеющихся возможностей личности. Обеспечение, наряду с этим, условий для индивидуального личностного развития; формирование гражданского общества в Узбекистане. Создание условий для того, чтобы специалист чувствовал свободу и самостоятельность в своей жизненной деятельности; формирование личности, обладающей высокой культурой нового типа, которая находит своё выражение в активности, самостоятельном мышлении, ответственности, способности принимать твёрдые решения, выбирать самостоятельную позицию и образ действий в соответствии с духовно-нравственными установками общества; создание возможности для профессионального развития личности на протяжении всей жизни, что означает постоянное обогащение знаниями и совершенствование профессиональных навыков. С позиций сегодняшнего дня к пониманию и оцениванию качества образования можно подходить по-разному.

Проблема качества образования всегда актуальна для государства, общества и отдельной личности. Эта проблема нашла отражение в Законе «Об образовании» Республики Узбекистан, Национальной программе по подготовке кадров, Указах и постановлениях Президента и правительства. Особое внимание во всех документах обращено на развитие непрерывного образования.

Модернизация и развитие непрерывного образования потребовали создания новых механизмов. Согласно стратегии непрерывного образования основной целью высшего педагогического образования является подготовка всесторонне развитых и высококвалифицированных специалистов, способных к творческой деятельности, которые должны опираться на наследие предков, педагогические традиции, культуру узбекского народа [1, с. 32]. В своей педагогической деятельности они должны учитывать современные ценности и потребности, быстро адаптироваться ко всем изменениям, происходящим в обществе, делать самостоятельный жизненный выбор, постоянно стремиться к профессиональному развитию, для чего выработать потребность к самообразованию и самосовершенствованию.

Цель образования, в первую очередь, заключается в его качестве, а современное качество проявляется в результате. Результат будущего учителя – его готовность к самостоятельной деятельности, к её качественному осуществлению и возможным изменениям. Имеется в виду, что наряду с преподавательской деятельностью качественно подготовленный специалист может реализовать себя в сфере управления образованием. В соответствии с запросами общества большое значение придаётся сейчас социально-педагогическому направлению образования. В целом в центре внимания общественности и государства стоит вопрос о качественной подготовке квалифицированных педагогических кадров. Качество подготовки выпускников системы высшего педагогического образования – это социальный заказ современного общества. Здесь следует заметить, что традиционная характеристика качества образования – владение специальными знаниями и профессиональными навыками – не в полной мере отвечает требованиям сегодняшнего дня. Кроме названных критериев будущий учитель должен быть сформирован как творческая личность для того, чтобы осуществлять педагогическую деятельность. Прежде всего, необходимо сформировать у будущего специалиста склонность к самостоятельному получению знаний и профессиональному развитию.

Основные задачи, стоящие перед высшим педагогическим образованием, определяются потребностями руководителей средних общеобразовательных учреждений, родителей учащихся школ, которые заинтересованы в формировании личностного потенциала, достижении высокого качества обучения и воспитания подрастающего поколения.

Высокие требования общества влияют на результаты подготовки педагогических кадров [2, с. 1]. Соответственно повышается инициативность будущих специалистов, самостоятельность в принятии решений, развиваются навыки самообразования и профессионального развития. Это и есть признаки развития современной культуры личности. Прежде чем говорить о новом качестве высшего педагогического образования, необходимо определить, что есть качество образования. Следует подчеркнуть, что для выявления качества образования существуют присущие ему критерии.

В их числе: внутренняя устойчивость; состояние неполной достаточности (открытость образования); способность к постоянному совершенствованию; связь с целями образования; соответствие стандартам; конкурентоспособность подготавливаемых педагогических кадров.

Все определители качества образования взаимосвязаны. Каждый из них отражает определённое направление общей проблемы. Выделим два направления:

- 1) взаимосвязь с целями образования;
- 2) конкурентоспособность подготавливаемых педагогических кадров.

Одна из важнейших задач каждого общества в современных условиях – обеспечение подготовки конкурентоспособных специалистов. Именно с этих позиций оценивается качество образования. В основу формирования цели образования должны быть заложены изменения, происходящие в социальной культуре общества. Качество образования в этом понимании является определителем для системы образования. Как педагогическая категория качество образования рассматривается в непосредственной связи с развитием качеств личности. Возникает вопрос, каким образом можно обогатить содержание и требования к образованию, чтобы формирование личности стало компонентом системы образования. В созданной модели формирования личности показано взаимовлияние личности и качества образования, и эта взаимосвязь находит отражение в содержании. Кроме того, в образовательных программах заложена модель формирования качеств личности, основанная на усвоении ценностей, всестороннем развитии будущих специалистов и обогащении их знаниями, ибо образованный человек – самый ценный капитал для общества. При этом нельзя забывать и о физическом капитале. В системе образования республики реализуется комплексный подход к развитию личностных качеств.

Понятие качество образования анализируется сегодня по двум направлениям:

– как результаты, отвечающие требованиям и удовлетворяющие потребности практики;

– как знания, позволяющие раскрыть сущность объектов и явлений, как комплекс понятий, характеризующих качество жизненных и природных процессов.

В конце XX века рассматривался ряд понятий качества образования. Например, эффективность, степень применения. С этой целью были разработаны документы и программы со стороны ЮНЕСКО, Европейского Союза. В Узбекистане были приняты Закон «Об образовании» и Национальная программа по подготовке кадров. Концепция и стратегия модернизации содержания образования также направлены на повышение качества образования. Узбекистан вошёл в мировое образовательное пространство со своей позицией по качеству образования, и процесс развития в этом направлении продолжается.

В частности, ведущими идеями в области повышения качества образования являются: обеспечение и охрана здоровья получателей образования, формирование и развитие у них стремления к овладению знаниями, обеспечение эффективности результатов образования; использование в педагогическом процессе технологий активного обучения, привлечение к педагогическому процессу высококвалифицированных специалистов; обеспечение координации содержания образования, учебных планов и программ; эффективное управление образовательными ресурсами, рациональное их распределение и целенаправленное использование [3, с. 45].

Качество образования тесно связано с целями и задачами образования. От студентов высшего педагогического образования требуется усвоение профессиональных знаний и опыта, знание путей их внедрения, ознакомление с последними достижениями педагогики и психологии, креативное мышление. Все эти компоненты имеют большое значение в обеспечении качества образования.

Библиографический список

1. Ўзбекистон Республикасининг Кадрлар тайёрлаш миллий дастури // Баркамол авлод – Ўзбекистон тараққиётининг пойдевори. – Тошкент : Шарқ матбаа-нашриёт концерни, 1997. – Б. 31–61.
2. Каримов И. А. Олий таълим муассасаларининг моддий-техник базасини мустаҳкамлаш ва юқори малакали мутахассислар тайёрлаш сифатини тубдан яхшилаш чора-тадбирлари тўғрисида, ги 2011 йил 20 майдаги ПҚ-1533-сонли қарори // Халқ сўзи. – Тошкент, 2011. – 21 май. – Б. 1.
3. Введенский В. Н. Диагностика личностных и профессиональных качеств педагога. – Салехард, 2003.

II. PROBLEMS OF CONTINUITY IN MATHEMATICS AND NATURE SCIENCE STUDY

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И ПЕРВОКЛАССНИКОВ НА ОСНОВЕ ПРЕЕМСТВЕННОЙ СВЯЗИ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА 12-ЛЕТНЕЕ ОБУЧЕНИЕ

Т. П. Кучер, кандидат педагогических наук, доцент;
Н. И. Пустовалова, кандидат педагогических наук, доцент
Северо-Казахстанский государственный университет
имени Манаша Козыбаева, г. Петропавловск, Казахстан

Summary. The article is concerned with the issues of forming mathematical representation of senior pre-school children at the age of five in pre-school class and first graders in 12 years school based on successive connection.

Keywords: succession; successive connection; first graders; senior pre-school children; mathematical representations; pre-school class.

Современные преобразования, происходящие в обществе, в развитии экономики, политики, социокультурной сферы Республики Казахстан (РК), обозначили необходимость кардинально изменить требования к образованию. В условиях глобальных перемен образовательная политика Республики Казахстан нацелена на усиление ценностного смысла образования в целом и его вклада в судьбу каждого человека, на повышение качества всех уровней системы образования. Проводимые поиски в сфере образования Казахстана направлены на принятие верных решений для качественной подготовки детей к требованиям жизни в XXI веке. В мировой образовательной практике уже очерчен круг компетенций, которые рассматриваются всеми как желаемый результат образования (ЮНЕСКО, 1996). Реформа образования в нашей стране основывается на мировом опыте, ориентированном на развитие таких качеств личности, которые необходимы каждому учащемуся для успешной работы и для обучения на протяжении всей жизни [1].

Современная система образования РК существенно меняется, чтобы быть способной отвечать вызовам времени, эффективно

решать задачи нового исторического этапа. Возрождается система дошкольного воспитания. Совершенствуется обучение и подготовка к школе детей 6-летнего возраста в предшкольных классах.

Согласно Закону РК «О внесении изменений и дополнений в Закон РК «Об образовании» от 24 октября 2011 г., Государственной программе развития образования в РК на 2011–2020 годы с сентября 2015 г. дети будут поступать в школу на год раньше, с 6 лет, а школьное обучение будет осуществляться в течение 12 лет. Многолетний мировой опыт развития системы среднего общего образования показывает, что достижение нового качества образования возможно только в условиях 12-летней образовательной школы. Переход на 12-летнее обучение в школе призван решить стратегическую задачу реформы казахстанского образования и обеспечить скорейшее его вхождение в мировое образовательное пространство [2, 3].

Исходя из реального социально-экономического состояния образования в РК, на первом году школьного обучения создаётся крайне сложная ситуация, когда в один и тот же класс поступают дети с различной общей и особенно предметной, в том числе математической подготовкой. До сих пор есть многочисленные факты очень разной подготовки детей к школе, что обычно усложняет работу учителей первых классов, особенно в начале года. Шестилетние дети обучаются и воспитываются в неодинаковых условиях: часть детей – в детских садах, другая часть – в предшкольных классах школы в соответствии со школьными программами и методиками обучения и, наконец, часть детей готовят к школе сами родители, опираясь на разные методики обучения школьников. Это создаёт грубые нарушения обеспечения преемственности на этапах дошкольного и школьного уровней образования. А это, в свою очередь, обостряет противоречие между требованиями современной школы и имеющимся уровнем подготовки детей шестилетнего возраста к обучению в 1 классе. Главное в обеспечении преемственности в условиях перехода на 12-летнее обучение – создание условий для одинаковой и достаточно прочной подготовки детей к школе.

Проблема преемственности в целях и в содержании обучения математике между дошкольным и начальными уровнями образования в средней школе в период перехода на 12-летнее обучение пока не получила достаточного решения и отражения в психолого-педагогической и методической литературе.

Эксперимент по переходу на 12-летнее обучение в школе в Республике Казахстан был начат в 2003 году. Он проводился

в 104 школах, в которых действовали 104 первых класса и 54 вторых класса с общим количеством учащихся 3716 человек. В настоящее время эксперимент продолжается в десятых и одиннадцатых классах на русском и казахском языках.

Задача перехода на 12-летнее обучение и приёма детей в 1 класс с шести лет обострила важные, до сих пор не решённые проблемы между дошкольным и начальным уровнями образования: установление преемственности целей и содержания обучения первоклассников (теперь шестилеток) и формирование математических представлений у дошкольников (пятилеток).

В связи со снижением возраста начала систематического обучения при переходе на 12-летнее обучение и приходом в школу шестилетних детей изменились задачи первого года обучения и предшкольного года. Один год обучения в школе в этих условиях становился диагностирующим, где должны были быть компенсированы недостатки подготовки детей к переходу в школу, созданы условия для более лёгкой их адаптации.

Теоретические проблемы воспитания детей дошкольного возраста и формирования предметных представлений в детских дошкольных учреждениях Казахстана получили освещение в работах отечественных учёных. Это работы В. Н. Андросовой, Б. Б. Баймуратовой, Л. А. Давиденко, Е. Б. Дайрабаева, Г. И. Исмагуловой, А. Каржаубаева, Т. Ж. Колдыбаевой, А. К. Менжановой, О. А. Михальковой, В. Я. Никитина, М. Т. Турскельдиной и др.

Анализ психолого-педагогической и другой литературы указывает на исследования различных аспектов проблемы преемственности (А. В. Батаршева, С. М. Годника, Ю. А. Кустова, А. А. Кыверялг, М. И. Махмутова и др.).

Проявление преемственности на различных уровнях образования исследовано учёными Б. Ш. Алиевой, Б. Г. Ананьевой, М. П. Ашмутайт, А. К. Бушля, Г. М. Гаджиевой, Ш. И. Ганелин, Г. А. Карахановой, Д. М. Маллаевой, З. М. Магомедовой, А. Г. Мороз, А. Н. Нюдюрмагомедовой, А. М. Пышкало, Ю. А. Самариной и др.

Они рассматривали обеспечение преемственности в преподавании отдельных учебных дисциплин общеобразовательной школы.

Вопросы преемственности в формировании математических представлений дошкольников и обучения математике младших школьников освещены ещё до перехода на 12-летнее обучение в диссертационных работах П. С. Сагымбековой, Р. А. Должиковой, Л. Г. Петерсон, Е. А. Конобеевой, Р. Е. Герасимовой, Е. Э. Кочуровой и др.

Ими рассмотрены отдельные аспекты осуществления преемственности в формировании математических представлений в дошкольном образовательном учреждении и начальных классов школы с началом обучения с семи лет, причём в совершенно других социальных условиях.

Снижение возраста начала школьного обучения, структуры общеобразовательной школы, смена приоритетов общих целей начального образования обуславливают изменения, прежде всего, конкретных целей и содержания обучения. Причём, как в школьной, так и в дошкольной методической системе обучения математике. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема преемственности дошкольной подготовки детей пяти лет и школьного обучения учащихся шестилетнего возраста.

Решение проблемы преемственности между дошкольным и начальным школьным уровнями образования в последнее десятилетие осуществлялось, как правило, через практику преподавания математики работниками образования, учителями и воспитателями. Проблема преемственной связи в формировании математических представлений у старших дошкольников в дошкольных классах 12-летнего обучения в Республике Казахстан являлась предметом специального научного исследования, проведённого Н. И. Пустоваловой в период с 2003 по 2005 годы [4].

Анализ научно-педагогической литературы по данной проблеме, результаты анкетирования педагогов дошкольных образовательных учреждений и учителей начальных классов школы показали, что наблюдались значительные трудности в осуществлении преемственности в математической подготовке детей к школе. В условиях перехода 6-летних детей к обучению в школе это негативно отражалось на их подготовке и адаптации детей к новому социальному положению «ученика», создавало трудности для учителей и родителей.

Исследование проблемы формирования математических представлений на основе преемственной связи в теории и практике обучения дошкольников выявило:

- низкий уровень разработанности методологических и теоретических подходов к осуществлению преемственности математического образования в дошкольном образовательном учреждении и начальных классах школы;
- недостаточную преемственность в деятельности дошкольного образовательного учреждения и начальных классах школы, особенно в целях и содержании математического образования.

Изучение философских, психологических аспектов проблемы подготовки детей к школе, а также современных основ образовательного процесса в дошкольном и начальном образовании позволило выявить основные теоретические положения, на основе которых строилась опытно-экспериментальная работа:

– Преемственность между различными уровнями системы образования, подходы к её реализации определяются объективными законами развития человеческого общества.

– Преемственность с философской позиции понимается как методологическая закономерность и является выражением закона отрицания отрицания и перехода количественных изменений в качественные. Однако отрицание, не разрушающее прежние связи, а ведущее к переосмыслению, к сохранению всего положительного в старом, к гармонии старого и нового в непрерывном процессе развития.

– Преемственность в обучении носит многофункциональный характер и в зависимости от её содержания и характера проявления может выступать в качестве принципа, условия, фактора и требования.

Современные инновации, происходящие в сфере образования Республики Казахстан, требуют переосмысления понятия «преемственность в системе дошкольного и начального уровней образования», разработки новых современных подходов к решению проблемы. В связи с этим – глубокого научного анализа взаимодействия образовательных учреждений по обеспечению преемственности в формировании математических представлений у дошкольников и математических знаний младших школьников.

Установление Законом Республики Казахстан «Об образовании» (1999 г.) обязательной предшкольной подготовки 5–6-летних детей и необходимости продолжения этого процесса Законом РК «Об образовании» (2007 г), Государственной программой развития образования в РК на 2011–2020 годы подтверждает важность изучения и решения проблемы преемственности. В связи с этим повышается актуальность проблемы формирования математических представлений у старших дошкольников 5-леток на основе преемственной связи с обучением математике первоклассников 6-леток.

Принцип преемственности является основополагающим принципом организации образовательного процесса и рассматривается как ступень поэтапной конкретизации его содержания. Существующие исследования показывают, что преемственность

образования предполагает учёт и оптимальное использование возрастных и психологических возможностей детей. Процесс обучения на каждом уровне образования имеет свои особенности и своё проявление преемственности. Если внутри каждого уровня образования преемственность в основном проявляется на одном уровне (происходят преимущественно количественные изменения), то переход от одного уровня образования к последующему носит неровный, скачкообразный характер, связанный с качественными изменениями, не нарушающими гармонии в развитии.

При обучении математике возникают противоречия, характерные для этого предмета, обусловленные, прежде всего, нарушением или отсутствием преемственных связей в его содержании. В математике между вновь вводимыми и старыми понятиями необходима тесная преемственная связь, причём новое знание должно формироваться на основе «старого» знания. Поэтому решение проблемы преемственной связи в формировании математических представлений у 5-летних дошкольников и первоклассников 6-леток должно основываться на исследовании таких важнейших компонентов методической системы обучения, как его цели и содержание.

В учебных пособиях по методике обучения математике в начальных классах школы, в пособиях по формированию математических представлений у дошкольников или вообще ничего не говорится о преемственности целей обучения, или рекомендуется только проводить учёт готовности детей к изучению математики. Этого недостаточно для достижения целей первого года обучения.

В современном обучении детей математике выявлено дублирование основного содержания и конкретных заданий программ в дошкольной подготовке детей и первого класса школы. В том случае, когда подготовка к школе детей, не посещавших дошкольных учреждений, проводится дома, в семье, самими родителями, она, как правило, имеет стихийный характер, особенно в семьях, где воспитанию детей не уделяется должного внимания. Дети при такой подготовке усваивают несистематичные сведения и факты из учебной программы школы, которые часто даются недостаточно квалифицированно и педагогически нецелесообразно.

В нашем исследовании преемственная связь в образовании рассматривалась как последовательный переход от одного уровня образования к другому, выражающийся в сохранении и постепенном развитии целей и содержания.

Преемственность, являясь одним из принципов образования, нами рассматривалась как ступень поэтапной конкретиза-

ции его целей и содержания и раскрывала на соответствующем этапе иерархической последовательности её сущность.

Образовательный процесс в дошкольном образовательном учреждении при переходе в школу реализовывался диалектически. Для него было характерно единство непрерывности и дискретности: с одной стороны, обеспечивалось возрастание количественных изменений, а с другой – осуществлялись качественные переходы – «скачки».

Преемственность в обучении математике базировалась на психологических закономерностях мыслительной деятельности человека. Она учитывала необходимость перехода от одного этапа мыслительной деятельности к другому, более сложному. На психологическом уровне преемственность основывалась на возрастных и психологических закономерностях развития ребёнка.

Целью нашего исследования являлась корректировка целевого и разработка содержательного компонентов методической системы формирования математических представлений дошкольников, как условия последовательного перехода от одного уровня образования к другому.

Нами были установлены объект и предмет исследования: процесс формирования математических представлений у старших дошкольников 5-леток и первоклассников 6-леток; преемственная связь в развитии математических представлений у старших дошкольников (5-леток) в предшкольных классах и учащихся 1 класса (6-леток) 12-летнего обучения.

Мы предположили, что формирование математических представлений у дошкольников 5-леток в предшколе в условиях 12-летнего обучения будет осуществляться более результативно, если:

- цели формирования математических представлений и его содержание будут построены на основе преемственной связи с обучением математике первоклассников в 12-летней школе;

- преемственная связь будет реализована в соответствии с принципами последовательности обучения и систематичности в обучении и будет наиболее полно учтена специфика новой образовательной парадигмы.

Проведённый анализ содержания Программы обучения 5–6-летних детей в предшкольных классах, российских программ «Радуга», «Детство» по формированию математических представлений у старших дошкольников и новой казахстанской Программы воспитания и обучения детей старшего дошкольного возраста «Біз мектепке барамыз» («На пути к школе») с точки

зрения выявления преемственной связи позволил нам сделать следующие выводы:

- в программах нет полной согласованности, как в целях обучения, так и в содержании. Это проявляется в дублировании большей части учебного материала 1-го класса в предшкольном классе; непоследовательности формирования математических представлений и несоблюдении единых требований к использованию математической терминологии;

- в учебных материалах не всегда учитывались возрастные и индивидуальные возможности детей, что мешало их развитию;

- содержание программ не учитывало контингент детей, входящих в предшкольные классы, а вместе с этим и уровень их математических представлений, особенно в новых условиях перехода на 12-летнее обучение;

- учебные материалы были ориентированы на развитие математических представлений детей, находящихся в разных учреждениях образования (детский сад, предшкола в условиях школы);

- содержание ни одной из программ не направлено на полную реализацию задач подготовки детей пяти лет к 12-летнему школьному обучению.

В процессе исследования мы выявили уровень сформированности математических представлений у детей пятилетнего возраста к обучению в школе с помощью как группового, так и индивидуального обследования (табл. 1).

Анализ проблемы преемственности формирования математических представлений у старших дошкольников и учащихся первого класса, собственный опыт авторов статьи обусловили важность разработки программы формирования математических представлений у 5-летних дошкольников в предшкольном классе с учётом преемственной связи в обучении 6-летних детей математике в 1 классе. Экспериментальная программа по математике предшколы с учётом преемственной связи в условиях подготовки и переходу на 12-летнее обучение предусматривала последовательную работу педагогов и воспитателей в старших группах детского сада, предшкольных классах детей 5-летнего возраста и в 1 классе.

Эта экспериментальная программа предназначена для перехода к четырёхлетнему начальному образованию детей с шестилетнего возраста в школе. Программа разработана на единых принципах с программой по математике для 1 класса школы 12-летнего обучения и состоит из двух частей: подготовительный период обучения («Азбука познания») и учебно-познавательный период обучения («Познание и развитие»).

Таблица 1

Показатели уровней сформированности математических представлений у старших дошкольников

Уровни	Показатели	
I	ВЫСОКИЙ	<p>Знает вопросы программного материала. Имеет навыки в счётной деятельности в пределах 10 и более. Умеет обследовать предметы визуально и на ощупь. Умеет измерять длину и объём с помощью условной мерки и формулировать вывод. Умеет делить целое на 2 и 4 части. Умеет выполнять действия сложения и вычитания в уме при решении задач на основе полной предметной наглядности. Умеет сравнивать и классифицировать геометрические фигуры разными способами. Имеет навыки самоконтроля при выполнении заданий. Проявляет интерес к учёбе. Правильно выполняет задания в срок. Умеет пользоваться математической терминологией, установленной программой</p>
II	СРЕДНИЙ	<p>Знает отдельные вопросы программного материала. Имеет навыки в счётной деятельности в пределах 10. Умеет обследовать предметы на ощупь. Умеет измерять длину и объём с помощью условной мерки. Умеет делить целое на 2 и 4 части. Умеет сравнивать и классифицировать геометрические фигуры. Имеет неустойчивый самоконтроль при выполнении заданий. Не проявляют интереса к учебной деятельности. Допускает ошибки в использовании математической терминологии, установленной программой. Имеет заниженную самооценку. Затрудняется в выборе арифметического действия при решении задачи и не умеет этот выбор обосновать</p>
III	НИЗКИЙ	<p>Знает только некоторые вопросы программного материала. Имеет слабые навыки в выполнении операций счёта. Имеет слабые навыки в других видах математической деятельности или вообще их не имеет. Не проявляет интереса к учебной деятельности. Не использует математическую терминологию, установленную программой</p>

Наше исследование показало, что преемственное развитие содержания обучения должно осуществляться при изучении:

– арифметического материала между дошкольной и школьной на основе расширения и углубления способов образования чисел;

– величин и их измерений сохранением апробированного в дошкольном образовании подхода к изучению материалов этого раздела, а также расширением рассматриваемых способов измерений величин;

– геометрического материала осуществлением перехода от рассмотрения геометрических фигур как формы целостного объекта к объекту со свойствами только его элементам, а затем к формированию общего подхода к любой новой фигуре, составленной из множества точек, изучением основных способов простейших построений с помощью линейки.

Такой подход к изучению арифметического материала, величин и их измерений, а также геометрического материала позволил нам определить наиболее характерные преемственные связи в формировании математических представлений у старших дошкольников пятилеток в дошкольных классах и первоклассников шестилеток в 12-летней школе. Эти преемственные связи нами представлены в табл. 2.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась поэтапно с августа 2003 по ноябрь 2004 года на базе детского сада «Ақ Қөгершін» (экспериментальная группа) и школы-лицея «Дарын» (контрольная группа).

В каждой группе было по 25 детей 5-летнего возраста, посещающих дошкольные классы. Результаты выполнения предложенных детям заданий (1 этап исследования) заносились в табл. 3 с использованием альтернативных оценок:

– «+» – выполнено задание верно;

– «+/-» – допущены ошибки;

– «-» – не может выполнить задание.

Выполнение ребёнком задания оценивалось в баллах:

– за правильно выполненное задание – 2 балла – «+»;

– за выполнение задания, но с ошибками – 1 балл – «+/-»;

– за невыполненное задание – 0 баллов – «-».

По результатам освоения детьми дошкольного возраста содержания программного материала (табл. 3) устанавливались уровни усвоения детьми содержания программного материала по формированию математических представлений дошкольников. Эти уровни отражены в табл. 4. Критерии данных уровней были

следующие: высокий уровень готовности к изучению математики в школе – 18–24 балла. Средний уровень – 12–17 баллов. Низкий уровень – менее 12 баллов.

Таблица 2

Преемственное развитие содержания формирования математических представлений

Темы	Содержание формирования математических представлений в предшкольном классе 5-леток	Содержание обучения математике в 1 классе 6-леток
Арифметический материал	<p>1. Сравнение групп предметов. 2. Счёт предметов до 10 (прямой счёт и обратный счёт).</p> <p>3. Число как результат счёта предметов. Независимость числа от внешних признаков. 4. Состав чисел первого десятка, из двух чисел, одно из которых 1. 5. ---- 6. Знакомство с цифрами, как со знаками для обозначения чисел. Научить различать, называть, находить, выстраивать в ряд, используя для этого карточки с цифрами, соотносить цифру с количеством предметов. 7. Понятие смысла конкретного действия сложения (вычитания) на наглядной основе</p>	<p>2. Счёт (прямой и обратный) до 10 и более. Счёт с любого числа. Счёт десятками. 3. Число как результат счёта и измерения длины. 4. Состав чисел первого десятка, из двух меньших чисел. 5. Числовой ряд. 6. Написание цифр.</p> <p>7. Действия: вычитание и сложение; их компоненты; запись суммы и разности чисел первого десятка, нахождение значений этих выражений</p>
Величины	<p>Длина. Сравнение предметов по длине, высоте, ширине. Использование в речи слов высокий, узкий, широкий, шире-уже, выше-ниже, длиннее-короче. Измерение длины условной мерой</p>	<p>Длина. Единица длины – 1 см. Построение отрезка заданной длины. Измерение и сравнение отрезков с помощью линейки. Сложение и вычитание длин отрезков</p>

Темы	Содержание формирования математических представлений в дошкольном классе 5-леток	Содержание обучения математике в 1 классе 6-леток
Задачи	Задачи как отражение жизненной ситуации. Значения понятий «прибавить», «вычесть», «получится», «останется» со связями между данными и искомыми в рассматриваемой ситуации. «Запись решения задач» с помощью модели, карточек, цифр и знаков. Нахождение ответа на вопрос «задачи» с помощью присчитывания и отсчитывания единицы. -----	Структура задачи: условие, вопрос. Решение и ответ задачи. Анализ задачи. Осмысленный подход к выбору действия. Краткая запись задачи. Решение задач, запись ответа. Задачи, обратные данной задаче. Задачи на осознание связей между компонентами и результатами вычитания и сложения. Творческие задания и задачи
Геометрический материал	Распознавание и называние геометрических фигур: квадрат и треугольник, круг и овал, куб, конус, цилиндр. Сравнение их по размеру визуально и наложением. Их использование в качестве дидактического материала	Распознавание и называние геометрических фигур. Луч, линии кривые и прямые, отрезок, угол, треугольник, четырёхугольник, многоугольник. Сравнение их по размеру визуально и наложением, с помощью сравнения длин сторон их измерением
	Подготовка руки к написанию: обводка, раскрашивание, штриховка на листах с печатной основой с индивидуальными заданиями	Работа в тетрадях с печатной основой

Результаты сформированности математических представлений у старших дошкольников в экспериментальной и контрольной группах представлены на рисунке.

С помощью среднего арифметического мы вычислили средний балл, характеризующий уровень сформированности математических представлений у детей в экспериментальной группе и в контрольной группе. В экспериментальной группе средний балл составил 17,68, в контрольной группе – 15,4. Сравнение средних баллов показывает, что сформированность математических представлений у старших дошкольников в экспериментальной группе на 2,28 балла выше, чем в контрольной группе.

Это составляет 12% и доказывает эффективность разработанной нами экспериментальной программы по математике, также позволяет говорить о целесообразности её дальнейшего внедрения в процесс обучения старших дошкольников 5-лет в дошкольных классах 12-летнего обучения.

Таблица 3

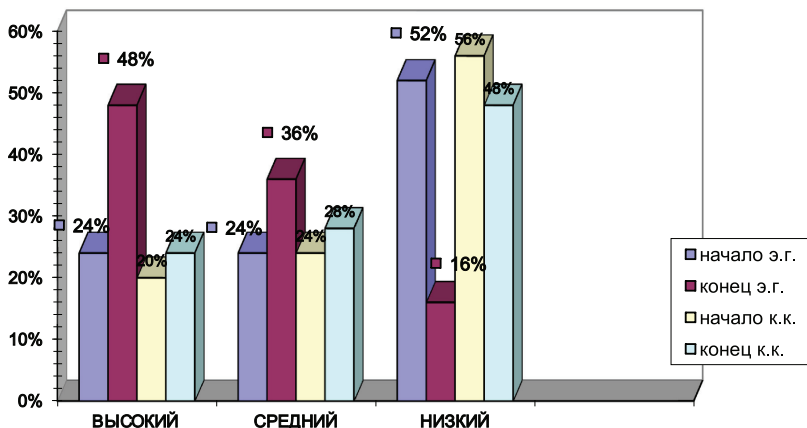
Освоение детьми дошкольного возраста содержания программного материала по формированию математических представлений

№ п/п	Ф. И. учащегося	Считает (до сколько) прямой счёт, обратный счёт		Счёт предметов	Сравнение групп предметов визуально, соотношением, пересчётом			Пространственно-временные представления	Классификация фигур по цвету, форме, размеру			Объединение групп	Разъединение групп	Кол-во баллов	
		1	2		3	4	5		6	7	8				9
1															
2															

Таблица 4

Уровни усвоения детьми содержания программного материала по формированию математических представлений

Группы детей	Начало эксперимента			Конец эксперимента		
	Уровни			Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
	Количество детей			Количество детей		
Экспериментальная	6	6	13	12	9	4
Контрольная	5	6	14	6	7	12



Сравнительные результаты уровня сформированности математических представлений у детей в экспериментальной и контрольной группах

Таблица 5
Результаты сформированности математических представлений у старших дошкольников экспериментальной и контрольной групп

Уровни математических представлений	Распределение по уровням %			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Начало	Конец	Начало	Конец
	эксперимента		эксперимента	
Низкий	52	16	56	48
Средний	24	36	24	28
Высокий	24	48	20	24

Результаты нашего исследования подтверждают, что формирование математических представлений у дошкольников 5-леток в предшколе в условиях 12-летнего обучения осуществляется более результативно, если:

– цели формирования математических представлений и его содержание построены на основе преемственной связи с обучением математике шестилетних первоклассников в 12-летней школе;

– преемственная связь реализована в соответствии с принципами обучения: последовательности и систематичности с учётом специфики новой образовательной парадигмы.

Введение экспериментальной программы по формированию математических представлений у дошкольников 5-леток в дошкольном классе позволило обеспечить:

– усвоение математического материала всеми детьми 5-летнего возраста дошкольного экспериментального класса, независимо от их стартового уровня подготовки;

– подготовку старших дошкольников (5-леток) к качественному обучению математике в 1 классе, а также избежать трудностей адаптационного периода.

Библиографический список

1. Государственный общеобязательный стандарт начального образования РК. – Астана, 2013. – 53 с.
2. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2010–2020 годы. – Астана, 2010. – 46 с.
3. Закон РК «О внесении изменений и дополнений в Закон РК «Об образовании» от 24 октября 2011 г. – Астана. – 71 с.
4. Пустовалова Н. И. Методика формирования математических представлений у старших дошкольников и первоклассников на основе преемственной связи в условиях перехода на 12-летнее обучение : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Алматы, 2005. – 22 с.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОВЛАДЕНИИ ЗНАНИЯМИ ОБ ОБЪЕКТАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Л. И. Зайцева, доктор педагогических наук, профессор
Бердянский государственный педагогический
университет, г. Бердянск, Запорожская область, Украина**

Summary. The article deals with the problem of continuity in acquisition of knowledge about the objects of the world at different age levels. The mechanism of the formation of scientific concepts in preschool children, which can be successfully used in all stages of child development.

Keywords: generalized procedural representation; substantial property; a scientific concept.

Педагоги дошкольных учреждений зачастую в своём желании хорошо подготовить ребёнка к обучению в первом классе занимаются с детьми тем, что воспитанники будут изучать в первом

и даже во втором классе. Такое предупреждение причиняет ребёнку вред. Ему приходится в школе проходить знания, которые он уже знает, как результат – потеря интереса к обучению. Ориентир на количественный показатель знаний очень часто приводит к активизации только процессов восприятия и запоминания, причём восприятие, в основном, вербальной информации. Механическое воспроизведение этой информации является репродуктивным процессом, который определяет соответствующий характер деятельности ребёнка на протяжении всего дошкольного периода обучения.

На основе анализа программ дошкольного и начального школьного образования можно выделить три типа преемственности их содержания. Для первого типа характерно дублирование более чем на 50 % содержания учебного материала программ первого класса школы. При этом чётко наблюдается дублирование методов, форм и средств обучения, характерных для школы. Это создаёт трудности для учителя и учеников первого класса, принуждает педагога не учитывать те знания, которые дети получили до школы, а ориентироваться на неподготовленных детей, которые есть в каждом классе. Этот тип преемственности является наиболее распространённым [1].

Второй тип характеризуется привлечением в обучение дошкольников менее чем на 50 % материала первого класса, при условии, если этот материал используется главным образом для ознакомления. Тем самым здесь учитывается разница конкретных задач изучения одной и той же темы дошкольниками и младшими школьниками. Этот тип преемственности в массовой практике обучения не достаточно разработан и не нашёл широкого использования. Но результаты экспериментальных исследований доказывают, что он является правильным и перспективным.

Третий тип характеризуется случайными, несистематичными знаниями и фактами, которые усваиваются детьми, не посещающими дошкольные учреждения. На современном этапе этот тип преемственности приобретает распространение в связи с недостаточным количеством дошкольных учреждений.

Чтобы избежать дублирования, изучение излишнего учебного материала необходимо установить согласованность всех компонентов методической системы этапов учебно-воспитательной работы, последовательность и перспективность в отборе и расположении учебного материала, в способах его изучения и осмысления [2]. Современные исследования обогатили понятие

преимущества новыми содержательными компонентами: эмоциональным, действенным, коммуникативным [6; 7]. Основными характеристиками принципа преемственности учёные считают самоценность каждого возраста и опору на возрастные особенности детей. Но трудность в развитии ребёнка современные исследователи (Н. Е. Веракса, В. И. Слободчиков и другие) видят не только в осознании важности этого принципа в каждом возрастном периоде. Они утверждают, что важно найти такое позитивное содержание его развития, которое было бы действительно ценным не только в данном возрасте, но и активно использовалось на следующих возрастных этапах. По мнению Н. Е. Вераксы, «наличие единого механизма диалектического мышления у человека на разных возрастных этапах как раз и позволяет создать такую трёхступенчатую систему образования (детский сад – школа – вуз), которая позволит существенно оптимизировать процесс обучения, обеспечит единство учебного процесса как внутри возраста, так и между возрастами, развивая не только познавательную сторону, но и творческое мышление» [3, с. 15].

Познание действительности и формирование представлений об объектах окружающего мира у детей дошкольного возраста может осуществляться с помощью разных механизмов. Один из таких механизмов позволяющих ребёнку осуществлять самостоятельное движение в системе знаний, закладывается уже в дошкольном возрасте. Это достаточно сложный процесс переработки информации. Он составляет основу наглядно-логического мышления, которое позволяет ребёнку оперировать обобщёнными понятиями в разных областях знаний. Тем самым появляется возможность выделить в системе знаний предметное содержание, адекватное познавательным возможностям детей и организовать процесс его систематического овладения. Структуры логического мышления, возникающие у дошкольников, продолжают функционировать в школьном возрасте и у взрослых субъектов в ситуациях, предполагающих решение учебных и практических задач в различных сферах. Наличие единого механизма мышления у субъекта на всех этапах возрастного развития позволит существенно оптимизировать процесс обучения, начиная с дошкольного возраста развивать у детей такую систему анализа, которая сохраняет свою эффективность и в последующих возрастах, обеспечивает единство учебного процесса и развитие мышления учащихся. Владея механизмом построения знаний, ребёнок становится партнёром учителя. Он может решать проблемные

ситуации, самостоятельно овладеть новыми знаниями, использовать их для решения практических задач.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что традиционный учебный процесс построен преимущественно на положениях формальной логики [9]. Её особенность заключается в том, что она ограничивается толкованием только развитого объекта, установлением формальных связей между его составляющими. Это касается как единичного объекта, так и их совокупности, следовательно, речь идёт о создании формально-логической системы. В нашем исследовании рассматривается система диалектическая, которая объясняет становление, развитие, построение объектов [5]. Тем самым диалектическая логика даёт возможность объяснить генезис формально-логической системы, и в этом её преимущество. Отметим, что мир – это постоянное взаимодействие между объектами. Только в междуобъектном взаимодействии возможно их познание. Поэтому правильным считается философское утверждение, что диалектика вещей порождает диалектику идей, то есть диалектическое познание.

Научно-практическое овладение объектами окружающей среды должно начинаться с осознания детьми существенного свойства на конкретном материале, а далее его обобщение до уровня понятия, то есть научного знания об этом свойстве. Отметим, что внутреннее, существенное свойство, на основе которого осуществляется определённое изменение объекта (например, через свойство песка – сыпучесть, его можно пересыпать), раскрывается и познаётся только через взаимодействие предметов, через причинно-следственное их постижение. Поэтому существенное свойство целесообразно квалифицировать как функциональное, то есть такое, которое является причиной определённых действий.

Раскроем необходимость причинно-следственной связи для объяснения функциональных свойств объекта. Использование причинно-следственных связей не менее двух объектов необходимо для того, чтобы объяснить момент приведения объекта воздействия в искомое состояние. Раскрытие особенностей этого состояния требует рассмотрения его как самостоятельного процесса независимо от причины его появления, то есть независимо от фактора. На этом уровне осмысления данного вопроса причина выступает как объект, который влияет, следствие же – как объект воздействия, а причинно-следственная связь – как релевантное предметно-преобразующие познавательное действие. Релевантное (соответствующее) действие – это действие объекта, основан-

ное на сущностной настроенности материала – реагента, который соответственно реагирует и тем самым раскрывает своё свойство.

Для обобщения представления о существенном свойстве следует отделить его от объекта и представить это свойство – функцию (текучесть, сыпучесть, пластичность) как процесс. Это течение функции может быть выражено в форме обобщённого динамического образа. Заметим, что научное понятие содержит обобщённый способ действия как закономерность, которая может обосновываться математически (например, в физике – напряжение материала с помощью формул), а обобщённое представление концептуализируется только практическим преобразованием. Поэтому обобщённое процессуальное представление можно иначе назвать обобщённым подвижным образом.

Только подвижный образ содержит свойства, которые не раскрываются статической наглядностью. Изменение состояния объекта (например, сгибание, растяжение т. д.) даёт возможность охарактеризовать его в контексте внешней причины этого состояния. Далее мы рассматриваем этот процесс в контексте внутренних характеристик, по которым он изменился (согнулся, растянулся). Поэтому необходимо принимать изменения объектов как процессы, которые вызваны его внутренней природой и подчиняются своим внутренним закономерностям, то есть происходят независимо от внешнего влияния. Такую научную позицию отстаивал Г. П. Щедровицкий [11].

Изменения объекта всегда вызваны какой-нибудь причиной – до этого он находится в состоянии покоя – но до тех пор, пока сами изменения не рассматриваются как действия этой причины, не может быть никакого научного анализа этого процесса. В такой позиции находим известное противоречие, человека интересует только то, что уже включено или может быть включено в деятельность, а не то, что естественно. Но в структуре деятельности человек должен найти, если он хочет лучше организовать саму деятельность, то, что может быть представлено как естественное, которое происходит независимо от её деятельности, по своим внутренним механизмам и законам [4].

Итак, для понимания существенного свойства как функции мы рассматриваем эту функцию не только изолированно от объекта воздействия, то есть объекта, под действием которого оно раскрылось, но и отделяем эту функцию от объекта, владеющего ею. Только осмыслив эту функцию как самостоятельное образование, мы её снова связываем с объектом как её обладателем.

Дальнейшее успешное усвоение научных знаний о существенных свойствах объектов окружающей среды детьми в школе возможно при определённых условиях. Оно предполагает использование методов и приёмов, рассчитанных на образность, конкретность, эмоциональность их мышления; постепенное подведение воспитанников к усвоению обобщённых знаний; учёта познавательных возможностей наглядно-образного мышления детей. Достижения наглядно-образного мышления позволяют ребёнку осуществить восхождение от абстрактного к конкретному в рамках переходной единицы мыслительного процесса – обобщённого процессуального представления (ОПП). «Суть этого подхода заключается в том, чтобы, сохраняя характерную для детей активность наглядно-образного мышления в учебной деятельности, последовательно организовывать и направлять познавательный процесс на осознание именно того смысла выполняемых действий, который соответствует общим понятиям» [8, с. 47].

В нашем исследовании мы культивируем образно-логическое мышление. Оно является промежуточным видом между наглядно-образным и абстрактно-логическим (понятийным мышлением). Результатом образно-логического мышления выступает обобщённое процессуальное представление, которое по своему содержанию приближается к научному понятию, а по форме сохраняет ещё черты образа. Это его психологическая характеристика как субъективного образования. В логическом выражении обобщённое процессуальное представление является знанием, которое по своему происхождению мы определяем как преобразующе-объяснительное. Этот тип знаний является содержательно высшим от созерцательно-описательного знания как результата традиционного обучения детей дошкольного возраста. Итак, в выявленных возрастных умственных возможностях детей дошкольного возраста мы утверждаем возрастное новообразование – обобщённое процессуальное представление, которое совпадает по форме с подвижным образом объекта действия, а по содержанию – с понятием, которое формируется. Именно оно является показателем больших возрастных возможностей детей дошкольного возраста и отсутствует в традиционном образовательном процессе дошкольников.

Умственные возможности детей дошкольного возраста не позволяют им овладеть сложными математическими способами исчисления величины и предела деформации материалов, процентного состава растворов и т. д. Поэтому научное определение

существенного свойства и его качественную характеристику необходимо представить именно в форме динамического образа. Этот образ состоит из операций, которые по содержанию приближены к научному понятию. На основе научного понятия формулируется обобщённое процессуальное представление. «Выполняя действие, регулируемое наглядно-образным мыслительным процессом, субъект учения осознаёт преимущественно исходное состояние объекта действия и его предвидимое конечное состояние. Усвоенные на основе выделенной ориентировочной основы способ действия знания раскрывают для ребёнка общий смысл давно известных конкретных явлений» [8, с. 28].

Итак, существенное свойство нужно представить в форме динамического образа, то есть последовательной смены материала с фиксированием результата на каждом этапе (исходное состояние, действие силы, конечное состояние). Таким образом, понятие трансформируется в обобщённое процессуальное представление. Для сознательного усвоения ребёнком процесса, на основе которого формируется обобщённое процессуальное представление о существенных свойствах определённых объектов, важно определить необходимые и достаточные операции (количество и последовательность), составляющих структуру этого процесса. Отсутствие хотя бы одной даёт неточную картину явления, которое изучается. Например, определение начального состояния материала имеет большое значение для определения изменений или их отсутствия в нём. Так, научное овладение детьми свойством «твёрдость» предполагает выявление сопротивления материала (как сохранение его формы) под влиянием другого. Это можно определить, сравнив начальное и конечное состояние материала.

Знание как существенное свойство (например, твёрдость) оформляется в понятие или содержится в нём в неразрывной связи с соответствующим усвоенным способом его открытия (образом мышления). Таким образом, в научном понятии, которое может квалифицироваться как предметная способность, мыслительный процесс превращается в логический способ. Поскольку он уже усвоен, то восстанавливается в случае необходимости как логическая процедура. Иными словами, на этапе усвоения обобщённого образа (для класса объектов) мышления и самостоятельного открытия ребёнком конкретного способа мышления (для определённого объекта), эти способы выступают как продуктивный процесс, а на этапе их использования как репродуктивный. В нашем исследовании рассматривается только существенное

свойство, которое имеет объект изучения (природный или культурный), то есть то свойство, с которым в дальнейшем в учебном процессе связывается научное понятие (физическое, математическое, естественное).

В целом можно констатировать, что конкретная операционная структура является производной от обобщённой операционной структуры. Например, на основе обобщённой операционной структуры «текучести» или другого существенного свойства определённого объекта окружающей среды ребёнок отыскивает соответствующую конкретную операционную структуру (например, текучесть воды). Это и позволяет ему научно обоснованно решить класс практических задач. Если обобщённый операционный состав является результатом совместной деятельности педагога и ребёнка и направлен на осознанное усвоение обобщённого процессуального представления, то конкретный операционный состав является результатом самостоятельного открытия его ребёнком, хотя такое открытие нуждается в определённой коррекции со стороны взрослого.

Такая организация обучения обеспечивает научно-практическое овладение дошкольниками объектами окружающей среды. Содержание учебного материала направляется на достижение такого уровня умственных способностей детей, при котором перед ними раскрывается возможность быстрого, глубокого и правильного овладения знаниями на следующих этапах обучения.

Библиографический список

1. Безруких М. М. Ступеньки к школе. Книга для педагогов и родителей. – М. : Дрофа, 2001. – 256 с.
2. Богуш А. М. Наступність, перспективність, спадкоємність – складові неперервної освіти // Дошкільне виховання. – 2001. – № 11. – С. 11.
3. Веракса Н. Е. Структурно-диалектический метод как основание для построения содержания образования // Современное состояние и перспективы развития дошкольного образования : сб. науч. ст. – М. : Ин-т псих.-пед. проблем детства РАО; Российский университет дружбы народов, 2010. – С. 14–24.
4. Горский Д. П. Обобщение и познание. – М. : Мысль, 1985. – 208 с.
5. Зайцева Л. І. Формування у старших дошкільників науково-практичного досвіду в сфері природно-предметного довкілля (теоретико-методичний аспект) : моногр. – Мелітополь : Видавничий будинок ММД. – 2012. – 382 с.
6. Кляковкин Г. А. Преамтвенность в обучении: в поисках теоретических оснований : пособие для слушателей курсов педаг. мастерства. – Ч. I. Философские и общепсихологические аспекты. – Самара : Изд-во Самарского инст-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2000. – 328 с.

7. Назаренко Г. І. Організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. – Кривий Ріг, 2002. – 20 с.
8. Рычик М. В. От наглядных образов к научным понятиям. – К. : Рад. шк., 1987. – 79 с.
9. Слободчиков В. И. Современные вызовы современному образованию // Современное состояние и перспективы развития дошкольного образования : сб. науч. ст. – М. : Ин-т псих.-пед. проблем детства РАО; Российский университет дружбы народов, 2010. – С. 14–24.
10. Щедровицкий Г. П. О принципах исследования объективной структуры мыслительной деятельности на основе понятий содержательно-генетической логики // Вопросы психологии. – 1964. – № 2. – С. 125–132.

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ЇХ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

**В. І. Суботюк, аспірант
Рівненський державний гуманітарний університет,
м. Рівне, Рівненська область, Україна**

Summary. The problem of activation of junior pupils cognitive-ecological actions is analyzed in the article, its researches are determined. The special attention is paid to the motives, which help to form cognitive activity of junior pupil in the conditions of ecological education.

Keywords: cognitive activity; cognitive-ecological activity; ecological education; motives of cognitive activity; researches of cognitive-ecological activity activation.

Гармоніювання взаємин людини з природним довкіллям як один із законів загальносвітової необхідності доводить доцільність якомога швидшого введення дітей у сутність системи «природа-людина-суспільство». Успішність набуття ними науково достовірних уявлень і знань про природу й людину, які в подальшому створять підґрунтя для опанування системними знаннями в обсязі конкретних наук природничого циклу, забезпечується сприятливістю періоду дошкільного дитинства і молодшого шкільного віку. Вона гармонійно інтегрує всю багатогранність не лише теоретичних знань, а й умінь та навичок щодо їх набуття, перенесення в різні сфери життєдіяльності дітей. У процесі залучення школярів до природи можна умовно виділити три етапи: на першому – вчимо їх бачити й розуміти красу навколишнього світу; мета другого – сформувати в молодших школярів потребу не лише споглядати, а й бережливо ставитись до природи,

збагачувати її; етичним центром третього етапу є сама природа, а дитина-вихованець, котра в умовах спілкування з нею само виховується, – як соціальна особистість.

Таким чином, екологічна свідомість і культура формуються не раптово, а лише шляхом тривалого й поступового пізнання природи, коли першооснови такого процесу закладаються ще в дитинстві.

За останні десятиріччя докорінно змінилися цілі й завдання виховання молодших школярів та зміст означеного процесу, методи, умови й засоби його реалізації. Загалом це вимагає критичної переоцінки реального стану змісту шкільної освіти, здійснення нового підходу до вихідних позицій у розвитку шестирічних учнів, унаслідок чого викристалізовується низка аспектів, порушених нами в руслі проблеми – наукового пошуку.

Дослідження процесів становлення зростаючої людини як суспільної істоти відбувається лише внаслідок її включення в різні види пізнавальної, творчої й перетворювальної діяльності, які спрямовано на набуття суспільного досвіду природокористування з одночасними проявами високої особистісної активності.

У педагогічному процесі сучасної початкової школи індивід не просто опановує соціальні ролі, норми, властивості (адаптується), а й оволодіває науковою інформацією, самозмінюється під її впливом. Змінює й довкілля, створюючи щораз нове. Так спрацьовує «діяльнісна модель», власна активність і варіативність поведінки. Стимулюються моральні роздуми особистості на всіх етапах її розвитку. Їхнім наслідком правомірно розглядати соціально й особистісно значущі результати.

Отже, пізнання природного довкілля в руслі екологічного виховання вирішальним чином впливає на формування особистості за тієї умови, коли воно (пізнання – В. С.) ґрунтується на потребах саморозвитку й самовдосконалення. Такі складні психологічні механізми безпосередньо зумовлюють усвідомлення власного «Я», активна участь у соціальних і моральних ситуаціях розвитку [1, с. 31]. Відтак починає діяти психологічний механізм саморозвитку особистості, в основу якого покладається «ціннісно-смісловне самовизначення», яке впливає на соціальний, психологічний, моральний розвиток, активну трудову діяльність особистості.

Принципово важливо збуджувати активність особистості, що формується, стимулювати її пізнавальні процеси, залучати до видів діяльності й спрямовувати їх на оволодіння суспільно-історичним досвідом, передусім – природокористування. Унаслідок

такої організації педагогічного процесу набувається низка специфічних характеристик, притаманних цілісній системі природоохоронної діяльності як соціально значущих процесів.

Не варто ототожнювати процеси розвитку й виховання особистості навіть за умови, коли педагог використовує один засіб чи їхній комплекс без суттєвих змін. Для нас принципово важлива думка психолога Д. Ельконіна, котрий наголошував, що першим, найважливішим елементом у навчальній діяльності є навчально-пізнавальні мотиви. Їхнє формування – важливе завдання початкового навчання. І від того, наскільки вже в початкових класах будуть сформовані такі мотиви, багато в чому залежить успішність подальшого навчання [2, с. 47–52].

Відомо, що різні школярі неоднаково реагують на ідентичний педагогічний вплив. Їхня поведінка залежить від «особистісного смислу» (за О. Леонтьєвим). Дії учня можна зрозуміти й пояснити, лише з'ясовуючи їхні спонуки, а також психологічні умови, що спрямовують означені дії та вчинки [3, с. 61].

Одного учня захоплює складний матеріал, іншого – приваблює легкість завдання тощо. У всіх випадках для правильної оцінки дій школяра важливо зрозуміти його мотиви. З цього приводу Г. Костюк зазначав: «...навчання по-різному впливає на розумовий розвиток залежно від того, наскільки успішно воно виховує повноцінні мотиви учіння. Дослідні дані свідчать, що структура навчальної діяльності, яка адекватна її цілям, є фактором формування не лише систем операцій і знань учнів, а й навчальних, пізнавальних інтересів, бажання вчитися, допитливості, любові до книги, прагнення до самоосвіти» [4, с. 134].

Педагогу, прагнучи домогтися того, щоб навчальна діяльність стала пріоритетною в житті молодшого школяра, слід вбачати в зацікавленості зовнішніми атрибутами шкільного навчання певну особливість учіння в початковий період його формування. Сутність полягає в тому, що першокласник іде до школи не лише з метою задовольнити пізнавальні потреби, а й під впливом мотивів самоствердження, що реалізуються в його соціальній ролі.

У психолого-педагогічній науці «мотиви» розглядаються водночас із поняттями «мотивація», «потреби», «пізнавальний інтерес», «пізнавальна активність» (Г. Костюк, О. Киричук, М. Алексєєв, О. Леонтьєв, Д. Ельконін, Л. Божович, Г. Люблінська, П. Якобсон, Г. Щукіна, М. Матюхіна).

Ми опираємося на визначення термінів «мотив» і «мотивація» згідно тлумачення Г. Костюка й М. Матюхіної. Які вважали,

що мотив – це те, що «... обумовлює прагнення людини до певної, а не будь-якої іншої мети» [5, с. 74].

Результати аналізу та зіставлення численних характеристик змісту поняття мотиви дають підстави визнати ключовим у його визначенні спонукальний момент до дій. Він формує позитивні мотиви учнів до навчання, стимулює їх до самостійного набуття знань, розв'язання оригінальних нестандартних завдань, заохочує до подолання труднощів у навчанні, спонукає до переходу розумового розвитку на вищий щабель.

Молодший школяр мотиви може усвідомлювати і не усвідомлювати. Як компонент діяльності, вони розкривають її значення для учня, котрий реалізує в ній своє ставлення до дійсності. Дослідниками встановлено, що навчальну діяльність школярів спонукає не один мотив, а їх різноманітна система, оскільки вони взаємообумовлені, взаємодоповнюються та співвідносяться.

Теоретики і практики виховного процесу (М. Касьяненко, І. Кон, С. Марценюк та ін.) стверджують, що активна участь молодшого школяра в житті й суспільній практиці є детермінантою його фундаментальних потреб у самотворенні, продуктивній праці та спілкуванні. Узагальнено, що це є могутнє джерело розвитку норм і правил поведінки, особистої культури та самосвідомості, що й спричинює активне ставлення до збереження довкілля для майбутніх поколінь.

З позиції актуальності започаткованого дослідження екологічне виховання учнів розглядатимемо як діяльність, опосередковану цілеспрямованим навчанням і повідомленням екологічних знань та вихованням еколого-доцільної поведінки в сім'ї, дошкільних закладах, школі, неформальних об'єднаннях, референтних групах, а також спонтанний соціальний вплив у природо доцільної діяльності та спілкуванні з довкіллям. Обраний у дослідженні підхід до оцінки можливостей екологічного виховання, а саме його впливу на пізнавальну активність учня передбачатиме урахування рівня його психологічного, інтелектуального та особистісного розвитку, перетворення психічних функцій під впливом навчання і виховання з опертям на психолого-педагогічні закономірності цілеспрямованого формування особистості в період молодшого шкільного віку. Відповідно кожен вихованець адаптуватиметься до природного довкілля його буття, причому сама адаптація буде невіддільною від своєї протилежності – активності й творчого ставлення до природо-доцільної діяльності екологічного змісту.

У нашому розумінні вплив екологічного виховання на молодших школярів є процесом відтворення в розвитку суспільства національних традицій природокористування, оволодіння раціональними способами і прийомами згідно з нормами та еталонами, що регламентують практичну діяльність у природі. Отже, ідеться про зумовленість процесу екологічного виховання макросередовищем буття школярів, охоплених дослідженням.

Вивчення педагогічної практики свідчить, що ефективності екологічного виховання молодших школярів може сприяти виявлення джерел, змісту, структури та форм їх урочної та позаурочної діяльності екологічного змісту.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури з дотичних проблем дозволяє виокремити наступні джерела активізації молодших школярів в екологічній діяльності:

– передача культурного і суспільного досвіду природокористування соціальними інститутами, передусім, закладами освіти, навчання і виховання; взаємовплив педагогів та учнів у процесі спілкування з природою та спільній діяльності з її об'єктами; первинний досвід, сформований у період раннього й дошкільного дитинства з формування елементарних форм соціально ухваленої поведінки в природі; у процесі саморегуляції, співвідносно з поступовою заміною зовнішнього контролю індивідуальної поведінки учня на внутрішній самоконтроль;

– цілеспрямований вплив суспільства на особистість; вплив макросередовища, у якому постійно знаходиться, виховується й формується учень; активність самої особистості у виборі знань та їх осмисленні; уміння порівнювати різні погляди і критично їх оцінювати; активна участь у практичній, перетворювальній діяльності в довіллі [6, с. 47–49].

На нашу думку, цікавим є погляд Ф. Райса, котрий домінуючими чинниками вважає: вплив суспільства, у якому автор виокремлює такі сторони: технологічні та соціальні зміни; урбанізація; меркантильність і бідність; засоби масової інформації; соціальна й емоційна напруга; негаразди в сім'ї; життєві події, обумовлені ними стреси; вплив однолітків; вплив школи; вплив релігії. Процес екологічного виховання включає нормативний та креативний аспекти. При цьому нормативний – інтеріоризація школярем соціальних норм у незмінному вигляді, а креативний – видозміна соціальних норм у процесі засвоєння їхнього змісту. Інтеріоризовані норми не сприймаються особистістю як примусові, вони зливаються в одне ціле з її правилами та нормами

і виступають внутрішніми регуляторами поведінки, утворюючи її установку [6, с. 49].

Отже, засвоєння загальнолюдських цінностей та норм є рушієм здатності кожного вихованця творчо адаптуватися до нових соціальних умов і згодом їх удосконалювати (креативний аспект). Таким чином, можемо стверджувати, що екологічне виховання в системі чинників усебічного формування особистості цілком правомірно розглядати як потужний рушій (стимулюючий фактор) пізнавальної активності молодших школярів.

Бібліографічний список

1. Кон И. С. В поисках себя: Личность и самосознание. – М., 1984. – С. 31.
2. Эльконин Д. Б. Психология личности и деятельности дошкольника / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1965. – 224 с.
3. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М. : Изд-во РСФСР, 1959. – 584 с.
4. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. – К., 1989. – С. 502.
5. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников / Матюхина М. В. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.
6. Мелан В. Екологія для молодших школярів // Початкова школа. – 2001. – № 3. – С. 47–49.

ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

**Л. Г. Махмутова, кандидат педагогических наук, доцент
Челябинский государственный педагогический
университет, г. Челябинск, Россия**

Summary. The article describes different aspects of the problem of succession in the process of teaching Mathematics in primary and shortened-secondary school. It observes the distinctive features of modern mathematical school education, which can make difficulties for the process of adaptation of primary school pupils to the new level of education in the Russian Federation.

Keywords: succession; teaching Mathematics; primary school; shortened-secondary school.

Проблема преемственности при переходе из начальной школы в основную актуальна и, по всей видимости, будет оставаться таковой на протяжении многих лет. Но сегодня она стоит особенно остро, поскольку мы наблюдаем переход к новым федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС).

И если на ступени начального образования переход к стандартам уже практически завершён, то реализация ФГОС на ступени основного общего образования только начинается. Наряду с этим продолжают оставаться насущными и такие вопросы преемственности, как содержание материала по предметам, мониторинг компетенций школьников в 5 классе, адаптация школьников к новым условиям обучения и многие другие.

Как отмечают разработчики ФГОС: «Проблема преемственности возникает по нескольким причинам. Во-первых, это недостаточно плавное, даже скачкообразное, изменение методов и содержания обучения, которое приводит к падению успеваемости и росту психологических трудностей у учащихся. Во-вторых, обучение на предшествующей ступени часто не обеспечивает достаточной готовности учащихся к успешному включению в учебную деятельность нового, более сложного уровня» [4, с. 21].

Различия в общем подходе к выполнению учебной работы связаны с индивидуально-типологическими особенностями детей, их работоспособностью, спецификой познавательного развития, преобладающим типом восприятия и переработки информации, неодинаковым интересом к различным учебным предметам и т. д.

Если рассматривать наиболее явные проявления проблемы преемственности при организации процесса обучения предмету «Математика» в начальной и основной школе, то они будут заключаться в следующем:

1. Наличие нескольких параллельно действующих программ начального обучения и соответствующих им учебно-методических комплектов, включающих учебники по математике, которые часто реализуются в одной общеобразовательной организации на начальной ступени образования. В основной школе предпочтение отдаётся какому-либо одному учебнику по математике (полностью линия по преемственности учебников с 1 по 9 классы не выстраивается иногда из-за отсутствия таких учебников, иногда из-за предпочтения учителей основной школы работать по определённому учебнику математики, не связанному с учебником по математике начальной школы).

2. Авторская трактовка некоторых вопросов из области математики в начальном курсе математики (в этой ситуации учителя математики основной школы следует познакомиться с основными трактовками, правилами, особенностями изложения материала начального курса математики, чтобы не считать

ошибочными знания учащих и, по возможности, опираться на них в дальнейшей работе).

Отдельные вопросы преемственности учебного материала по математике освещают методисты, в частности Н. Б. Истомина и Г. В. Воителява подробно рассматривают изучение чисел (в том числе дробных) в начальной и основной школе [3].

3. Наличие у каждого учителя основной школы (учитель математики не является исключением) «своих» технологий, методов и приёмов в обучении предмету, что не всегда однозначно воспринимается начинающими пятиклассниками, привыкшими к стилю работы одного учителя (в этой ситуации, безусловно, ученикам даётся время на адаптацию и разъясняется каждая особенность своей работы).

Кроме того, в условиях внедрения ФГОС в основную школу следует учитывать и смещение акцента в сторону формирования универсальных учебных действий при изучении конкретного предмета. В этой ситуации полезно познакомиться с опытом педагогов начальной школы или учителей-предметников, которые уже имеют своё представление об организации этого процесса, например [2]:

4. Необходимость объективного контроля знаний, умений и вычислительных навыков учащихся в соответствии требованиям ФГОС. Сегодня это вполне разрешимо благодаря наличию образцов итоговых работ по математике, составленных в соответствии с требованиями к достижению планируемых результатов обучения в начальной школе, а также пакетов контрольно-измерительных материалов, разрабатываемых различными организациями и отдельными авторами [1; 5].

Разумеется, все эти аспекты проблемы преемственности следует сегодня рассматривать как учителям начальной школы, так и учителям математики основной школы совместно, на общих совещаниях, заседаниях методических объединений учителей (их также можно провести в расширенном составе), консилиумах и т. д., особенно учитывая положения новых федеральных государственных образовательных стандартов.

Библиографический список

1. Аналитические материалы по результатам стартовой диагностики образовательных достижений выпускников начальной школы Государственного автономного учреждения города Москвы «Московский центр качества образования». URL: <http://mcko.ru/Monitor/diagn12-13/support-the-introduction-of-the-gef-in-the-5-grade> (дата обращения: 07.01.2014).

2. Денисова Т. А. Формирование универсальных учебных действий на уроках математики в 5 классе // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – № 10. – С. 67–72.
3. Истомина Н. Б., Воителева Г. В. Преемственность при изучении чисел в начальной и основной школе. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2003. – 144 с.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / А. Г. Асмолов и др. – М. : Просвещение, 2011. – 152 с. – (Стандарты второго поколения).
5. Начальная школа: переход в среднее звено : тестовые задания, самостоятельный и контрольные работы / авт.-сост. И. А. Лазуткина, Г. В. Шакина. – Волгоград : Учитель, 2010. – 201 с.

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

**А. К. Мендьягалиева, кандидат педагогических наук, доцент
Оренбургский государственный педагогический
университет, г. Оренбург, Россия**

Summary. The article discusses the empirical basis the problem of continuity of mathematical education in primary and secondary schools. According to the author of the article, a single course of mathematics is a learning tool to realize one of the most important lines of modern mathematical education – line personal development, as well as one of the ways of implementation of activity approach to learning.

Keywords: continuity; a single course of mathematics; scientific-methodical bases.

Анализ опыта работы образовательных учреждений г. Оренбурга и Оренбургской области в аспекте осуществления преемственности в обучении математике показал, что учителя региона вынуждены выбирать УМК из большого их количества, разработанного в настоящее время. Это обуславливает отсутствие преемственных связей между начальной и основной школой как вообще, так и в процессе обучения математике. Имеет место наличие большого числа учебников в одной и той же параллели, отражающих разные авторские подходы к обучению математике, иногда противоречащие один другому. Учебники не удовлетворяют педагогов своим несоответствием современным представлениям о целях школьного математического образования.

В Оренбурге и Оренбургской области 76,3% образовательных учреждений работали в начальной школе по учебникам Н. Б. Истоминой; 11,2% – по учебникам М. И. Моро, 12,5% – по учебникам

И. И. Аргинской. В 5 классе продолжали обучение по учебникам В. И. Жохова – 75,8%, по учебникам Г. В. Дорофеева – 14,6%, по учебникам Н. Б. Истоминой – 9,6%. Указанные процентные соотношения демонстрируют, что начальная ступень образования в школах Оренбурга и области была выстроена, исходя из развивающей концепции обучения (86,8%), а основная – работала с опорой на традиционную дидактическую концепцию (75,8%).

Анализ учебников позволил выделить некоторые черты, характеризующие преемственность в обучении математике. Классический путь решения проблемы преемственности учителями решался так: производились локальные изменения (адаптация, перестановка или исключение отдельных тем; вариации изложения; создания новых систем упражнений и т. п.). Дети на разных этапах обучения (в начальной и основной школах) занимаются по разным авторским программам и учебникам. Это приводит к многократным, часто неэффективным повторам одного и того же материала и другим проблемам.

Нами были выделены педагогические основы преемственности как концептуальные положения, результат объединения эмпирических и теоретических знаний, характеризующий процесс преемственности в обучении математике учащихся 1–6 классов.

Представим собственную позицию по данному вопросу. В качестве педагогических основ преемственности в обучении математике учащихся 1–6 классов выступают:

1. Системно-деятельностный подход. «Системный подход применяется, когда по цели как основному системообразующему фактору через функцию необходимо прийти к знанию структуры и состава системы. Деятельностный – когда возникает потребность в объяснении закономерностей развития системы через объективированный в определённой форме результат её действия». С точки зрения системно-деятельностного подхода основе усвоения системы научных понятий лежит организация системы учебных действий. Следование этой теории при формировании содержания математического образования предполагает анализ видов ведущей деятельности, выделение универсальных учебных действий, порождающих компетенции, знания, умения и навыки.

2. Соблюдение логики построения курса математики, как в содержательном, так и в процессуальном плане, на основе целей образования на начальной и основной ступени обучения. В целях обеспечения преемственности должны быть согласованы все компоненты методической системы (цели, задачи, содержание,

методы, средства и формы организации). Курс обучения математике в 1–6 классах должен отличаться системностью учебных заданий, их адекватностью концепции математического образования и ФГОС. Он должен быть нацелен на осознание школьниками учебных задач, на овладение способами их решения и на формирование у них предметных, метапредметных, личностных умений.

3. Принципы построения учебных заданий. Учебное задание является основным средством организации учебной деятельности, оно обуславливает характер учебных действий школьника. Поэтому содержание, формулировка и система учебных заданий должны отвечать следующим принципам: принцип эвристической основы учебных заданий, принцип использования моделирования при выполнении заданий, принцип вариативности формулировки учебных заданий, принцип диалогической направленности в выполнении учебных заданий, принцип практической направленности в выполнении учебных заданий.

Основными положениями концепции математического образования на основе единого курса «Математика 1–6» являются следующие:

– определение общих и специфических целей образования на начальной и основной ступени. Обучение математике в начальной школе обеспечивает предметную подготовку, достаточную для продолжения обучения в основной школе, расширяет представления о математических отношениях и закономерностях окружающего мира. Цель основной школы состоит в том, чтобы ввести учеников в систему наук, ознакомить их с основами научных знаний, развивать учебную самостоятельность, инициативность поведения. Это важно с двух позиций – поддержки усилий начальной школы, которая заложила основы учебной деятельности, сформировала желание и умение учиться, а также дальнейшего решения задач профильной старшей школы.

Этап подготовки к изучению систематического курса алгебры и геометрии, соответственно, должен рассматриваться как единый курс математики (с I по VI класс) [1, с. 23–29].

– определение содержания курса математики 1–6 с сохранением основных содержательных линий. Содержание математического образования в начальной и основной школе представлено в виде совокупности разделов, которое предполагает опору на достигнутое на предыдущей ступени обучения, дальнейшее расширение тем и разделов, перспективность обучения;

– определение логики построения курса математики 1–6. В курсе необходима согласованность каждого компонента

методической системы образования (целей, задач, содержания, методов, средств и форм организации), обеспечивающих эффективное поступательное развитие учащихся, их успешное обучение и воспитание на данных ступенях образования.

Таким образом, логика построения курса математики в 1–4 и 5–6 классах школы находит своё выражение: в работе по целостному учебно-методическому комплексу; в единстве логики изложения содержания; в опоре на знания, умения, навыки, полученные учащимися на предыдущем этапе обучения; в единстве методических подходов при изучении математических понятий, свойств и способов действий; в системе учебных заданий, отражающих цели, содержание, методы и формы обучения и обуславливающих характер учебной деятельности ученика. Курс обучения математике в 1–4 и 5–6 классах должен отличаться системностью учебных заданий, их соответствием концепции математического образования и ФГОСНОО, целостностью и нацелен на осознание школьниками учебных задач, на овладение способами их решения и на формирование у них предметных, метапредметных, личностных умений.

Библиографический список

1. Мендыгалиева А. К. Единый курс «Математика 1–6» как средство реализации преемственности в обучении математике в начальной и основной школе // Начальная школа. – 2012. – № 4. – С. 23–29.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПРеемственности В МАТЕМАТИЧЕСКОМ НАЧАЛЬНОМ И ОСНОВНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

**М. И. Кудинова, кандидат педагогических наук, доцент
Оренбургский государственный педагогический
университет, г. Оренбург, Россия**

Summary. In article various approaches to understanding of continuity and the recommendation for teachers for the purpose of more its successful realization for a solution of the problem of continuity in the mathematical primary general and main general education are considered.

Keywords: continuity; primary education; mathematical education.

Один из путей повышения качества образования – реализация преемственности с учётом прошлого опыта, современных и будущих тенденций.

В философской, психолого-педагогической и методической литературе существуют различные трактовки понятия «преемственность». Преемственность определяется как закономерность, условие, принцип, способ, фактор, средство и т. д.

В общефилософском смысле преемственность – «необходимая связь между новым и старым в процессе развития, одна из наиболее существенных черт закона отрицания отрицания», сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных его частей при переходе целого как системы к новому состоянию.

Рассматривая преемственность как одно из необходимых условий системы непрерывного образования, исследователи подчёркивают тесную взаимосвязь разных её аспектов: методического, включающего преемственность целей, задач, содержания, средств, форм и методов обучения; психологического, связанного с учётом развития психических функций учащихся, психологических закономерностей процесса усвоения знаний и формирования учебной деятельности.

В настоящее время вопросы преемственности начального общего и основного общего образования активно разрабатываются в психолого-педагогической науке и практике работы школы.

Анализ теоретических разработок проблемы начального образования позволил нам уточнить его определение. Начальное образование – это базовая ступень общего образования личности, предполагающая формирование не только определённого объёма знаний умений и навыков, но и ценностных ориентаций в контексте гуманистической культуры, основ учебной, мыслительной и творческой деятельности, потребности и способности к самообразованию детей младшего школьного возраста [4, с. 32].

Педагоги-теоретики и учителя-практики активно исследуют проблему преемственности между начальным общим и основным общим образованием и предлагают рекомендации для учителей с целью более успешной её реализации, основными из которых являются следующие:

- все учителя начальных классов должны знать программу 5–6 классов, а учителя-предметники – программы начальной школы;
- в системе проводить взаимное посещение уроков учителей 4-х классов и среднего звена для ознакомления со стилем, темпом, формами и методами работы;
- в апреле и мае проводить срезовые работы в 3 и 4 классах в присутствии учителей среднего звена и совместный анализ проведённых работ [5, с. 24].

Все эти рекомендации очень важны для реализации преемственности в математическом начальном и основном образовании. Преемственность позволяет в комплексе решать учебные, воспитательные и развивающие задачи образования.

Обучение математике младших школьников в современных условиях требует от учителя умения ориентироваться в действующих программах, при необходимости производить корректировку методической системы в соответствии с уровнем математического развития учащихся конкретного класса и закономерностями процесса усвоения знаний.

В настоящее время актуальной является проблема преемственности начального курса математики с курсом математики основной школы. Заметим, что в курсе математики преемственность нужна при изучении любой содержательной линии: арифметического, алгебраического, геометрического материала, величин и др., но не всегда она осуществляется одинаково успешно.

Анализ совместной методической работы учителей начальной школы, осуществляющих обучение по разным программам, и учителей математики основного звена позволяет выделить знания, умения и навыки, которые недостаточно сформированы у младших школьников:

- вычислительные навыки четырёх действий в пределах шестизначных чисел,
- порядок действий в выражениях с несколькими операциями над числами,
- перевод и действия с именованными числами
- и др.

Для того чтобы ликвидировать эти пробелы, учитель, работая по определённой программе в начальном курсе математики, может использовать дополнительные упражнения, методические приёмы и разработки для решения поставленных задач не только из учебного содержания данной программы, но и из разнообразного методического арсенала других авторских программ. Это способствует осуществлению преемственности внутри одной ступени математического образования.

Так, хорошим приёмом для выработки навыка установления порядка действий в числовом выражении является замена чисел символами – кружочками для того, чтобы основное внимание учащихся было направлено на действия. Затем, оставив те же действия, можно переставлять (убирать, восстанавливать)

скобки для того, чтобы понимать, как от этого меняется порядок действий. Например:

1. $O - O : O + O \times O$.
2. $O - O : (O + O) \times O$.
3. $(O - O) : O + O \times O$.
4. $O - (O : O + O) \times O$.
5. $O - O : (O + O \times O)$.

В примере перечислены не все возможные варианты, поэтому ученикам можно предложить придумать свой вариант.

Преемственность выражается в количественных и качественных изменениях. Говоря о содержании математического образования в школе, можно отметить, что оно не только постепенно обогащается новыми понятиями, темами, разделами математики, но и дополняется новыми способами рассуждений и доказательств.

Библиографический список

1. Волович М. Преемственность при обучении // Математика. – 2003. – № 27–28.
2. Жохов В. И. Преемственность в обучении математике между начальной и средней школой // Математика. – 2003. – № 21.
3. Истомина Н. Б. Роль методической науки в модернизации начального математического образования // Начальная школа. – 2003. – № 11.
4. Кудинова М. И. Формирование начального образования в России конца XIX – начала XX века. – Оренбург : Издательство ИПК ГОУ ОГУ, 2010.
5. Смирнова Н. В. Вопросы преемственности // Начальная школа. – 1999. – № 2.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ИЗУЧЕНИИ ДРОБНЫХ ЧИСЕЛ В НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

**Р. Ф. Швецова, кандидат педагогических наук, доцент
Оренбургский государственный педагогический
университет, г. Оренбург, Россия**

Summary. The main focus of the article is the problem of continuity in the teaching of mathematics. Particular aspects of fractional numbers learning in primary and secondary schools are also discussed.

Keywords: primary school; secondary school; fractions; percentages; rational numbers.

Знакомство учащихся с дробными числами происходит в начальной школе. Затем понятие дроби уточняется и расширяется в основной школе.

Тема «Дробные числа» присутствует во всех программах начальной школы. Младший школьник знакомится с образованием дробей, чтением и записью, учится сравнивать дроби с опорой на наглядность, решает два вида задач: на нахождение дроби от числа и числа по дроби.

Понятие дроби связано с расширением множества целых неотрицательных чисел до множества рациональных чисел. Однако в начальной школе практически этого не происходит, поскольку понятие дроби в том виде, в каком оно рассматривается, с множеством чисел не связано.

Дробь с методической точки зрения для младших школьников – способ получения части какого-то объекта. Сведения о дробях ребёнок получает через практические действия с множествами, предметами, величинами и описываются эти действия на языке символов (дробей). Для формирования представлений о дробях необходимо использовать достаточное количество наглядных пособий. Лучше всего для этого подходят геометрические фигуры, вырезанные из бумаги. Дети своими руками получают половину круга, четверть квадрата и т. д.

У выпускника начальной школы должны быть сформированы представления о дробях, которые отражаются в умении выполнять следующие операции:

- читать и записывать дробь с опорой на наглядность;
- сравнивать дроби с опорой на объект или рисунок;
- находить «дробь от числа» (делением объекта или множества на равные части);
- восстанавливать число по известной его дроби (обратная операция) [1, с. 257].

Умения младших школьников в изучении дробей формируются на основе принципа наглядности и неотрывности от предметного содержания.

Вся работа, проведённая в начальной школе, является подготовкой к знакомству с обыкновенными дробями в 5–6 классах основной школы. Данный подход к формированию представлений о долях и дробях реализован во всех учебниках математики начальной школы.

Преимственность тесно связана с повторением и пропедевтикой [2].

Изучение долей и дробей в начальной школе является пропедевтикой к систематическому изучению обыкновенных дробей в основной школе.

По мнению К. И. Нешкова, «преемственность требует повторения, но такого повторения, которое обеспечивает непрерывное развитие системы понятий, а не повторения ради повторения, ради сохранения на достаточно высоком уровне некоторых навыков учащихся» [2].

Изучение дробных чисел в 5–6 классах основной школы предполагает повторение вопросов, изученных в начальной школе, их углубление и расширение.

Если в начальной школе изучается получение дробей, их запись и чтение, то в пятом классе вводят понятие «обыкновенные дроби» и их изображение и на координатном луче, т. е. множество целых неотрицательных чисел расширяется до множества рациональных чисел.

Младший школьник сравнивает дроби с опорой на наглядность, выясняя, какую часть целого объекта занимает изображение одной и другой дроби, затем сравниваются части объекта.

В основной школе сначала повторяется известный детям приём сравнения. На основе рассуждений учащихся звучит вывод: из двух дробей с одинаковыми знаменателями меньше та, у которой меньше числитель, и больше та, у которой больше числитель. Наблюдение изображения дробей с одинаковыми знаменателями на координатном луче позволяет сделать вывод: точка на координатном луче, имеющая меньшую координату, лежит слева от точки, имеющей большую координату.

Умения получать, читать и записывать дроби, полученные в начальной школе, углубляются при изучении следующих тем 5–6 классов:

- правильные и неправильные дроби;
- сложение и вычитание дробей с одинаковыми знаменателями;
- смешанные числа;
- сложение и вычитание смешанных чисел и т. д.

Изучение дробей в начальной и обыкновенных дробей в основной школе необходимо рассматривать как подготовку к изучению систематических курсов алгебры и геометрии. Работа с рациональными числами и дробно-рациональными выражениями предполагает, что учащиеся владеют перечисленными выше приёмами.

Таким образом, одним из основных направлений осуществления преемственности в обучении математике являются внутри-предметные связи в содержательно-методических линиях курса, а также изучение долей и дробей в начальной школе является пропедевтикой к изучению обыкновенных дробей в основной школе.

Библиографический список

1. Белошистая А. В. Методика обучения математике в начальной школе : курс лекций для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 455 с.
2. Нешков К. И. Некоторые вопросы преемственности в обучении математике // Преемственность в обучении математике : сб. – М. : Просвещение, 1978. – С. 27–36.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ИЗУЧЕНИИ ЭЛЕМЕНТОВ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

**Н. Г. Шумилина, кандидат педагогических наук, доцент
Орловский государственный университет,
г. Орел, Россия**

Summary. The modern development of science and society is characterized by large application of mathematical methods. The study of mathematical modeling based in the new educational standards in mathematics at all stages of education. To achieve the purposes of general education we should provide continuity in studying elements of modelling at different stages.

Keywords: mathematical models; modeling; textual tasks.

В Концепции развития российского математического образования [1] отмечено, что последние десятилетия характеризуются расширением областей применения математических методов. Математика лежит в основе всех современных технологий и научных исследований. В связи с этим метод математического моделирования на современном этапе приобретает особую роль, так как любая наука, любая сфера деятельности, в которых используется математический аппарат, по своей сути занимается математическим моделированием. Идеи моделирования заложены в изучение математики на всех этапах образования.

Обращаясь к новым образовательным стандартам начального общего образования [2], можно отметить, что в процессе обучения математике у младших школьников должны быть сформированы элементарные представления о моделях, их роли в познании мира. Учащиеся должны уметь использовать знаково-символические средства представления информации, научиться строить простейшие модели и работать с ними.

При изучении математических дисциплин в основной образовательной школе формируются представления о математике как форме описания и методе познания действительности,

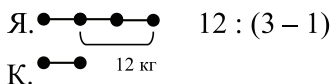
об основных идеях и методах математики как об универсальном языке науки и техники, о средстве моделирования явлений и процессов [3]. Учащиеся должны научиться выделять математические задачи в контексте проблемной ситуации в различных областях и окружающей жизни, уметь применять математические средства для решения задач из смежных дисциплин и задач практического характера.

Знакомство с методом моделирования в школе происходит, главным образом, посредством работы с текстовыми задачами. Традиционно применение этого метода состоит из трёх этапов: выбор (построение) модели; исследование модели (внутримодельное решение); интерпретация результата в зависимости от целей исследования.

Наиболее трудным этапом моделирования является первый этап, который начинается с анализа задачи и заканчивается построением её решающей (математической) модели. В большинстве случаев, анализ задачи целесообразно завершать построением вспомогательной модели (краткой записи, таблицы, рисунка, чертежа, схемы и т. п.). Такая модель помогает в построении решающей модели задачи: арифметической (выражение, запись решения задачи по действиям) или алгебраической (уравнение, система уравнений).

В начальном курсе математики при решении текстовых задач преобладающим является арифметический метод. В курсе математики 5–6 классов наибольшее внимание уделяется алгебраическому методу. Как показывает практика, к шестому классу большинство учащихся, прочитав задачу, сразу пытаются ввести переменную и составить уравнение. Многие учителя настаивают на решении текстовых задач алгебраически, обосновывая выбор метода его новизной для учащихся. Зачастую это приводит к тому, что учащиеся не могут построить по задаче арифметическую модель, хотя в некоторых ситуациях она может оказаться гораздо проще и быстрее привести к ответу. Не многие учащиеся могут построить оптимальную вспомогательную модель. Поясним сказанное на примере задачи: «В ящике в три раза больше яблок, чем в корзине. Сколько яблок в корзине, если их на 12 кг меньше, чем в ящике?»

Я. – ? в 3 раза больше, чем
 К. – ? на 12 кг меньше, чем



Вспомогательная модель в виде краткой записи не поможет в построении решающей модели, а по чертежу она «очевидна». Заметим, что для данной задачи алгебраический метод также не будет целесообразным.

В начальном курсе математики решению задач разными способами уделяется большое внимание. Сравнивая решения, младшие школьники без труда выделяют наиболее простую модель («меньше действий»). Аналогичная работа должна проводиться при работе с текстовыми задачами в 5–6 классе. Учащиеся должны не только уметь строить различные модели, но и учиться выбирать оптимальные методы решения, которые позволяют получить результат наиболее быстро. Для этого систематически следует предлагать задания следующего типа:

1. Составьте к задаче краткую запись, таблицу, чертёж и т. д. Какая модель лучше отражает ситуацию, представленную в задаче?

2. Решите задачу уравнением и составив выражение. Какой способ решения оказался проще?

3. По задаче «Расстояние между двумя станциями 784 км. С этих станций одновременно навстречу друг другу вышли два поезда и встретились через 8 часов. Найти скорость первого поезда, если она на 10 км/ч меньше скорости второго» ученики составили модели:

1. $(2x + 10) \cdot 8 = 784$.

2. $8x + (x - 10) \cdot 8 = 784$.

3. $(784 - 10 \cdot 8) : 8 : 2$.

4. $(784 : 8 - 10) : 2$.

Как они рассуждали? Какая модель вам понравилась больше? Почему?

4. Девочка после покупок в магазине составила следующую модель:

$200 - 25 \cdot 3$. Какую ситуацию описывает данная модель?

Такие задания позволят учащимся познакомиться с методом моделирования, его значением и основными этапами, покажут возможность его применения в реальной жизни, будут способствовать навыку выбора оптимального решения задачи, что необходимо как в дальнейшем обучении, так и в реальной жизни.

В завершении приведём слова доктора педагогических наук, профессора психологии Л. М. Фридмана: «Использование моделирования имеет два аспекта. Во-первых, моделирование

является тем содержанием, которое должно быть усвоено учащимися в результате обучения, тем методом познания, которым они должны овладеть. И, во-вторых, моделирование является тем учебным действием и средством, без которого невозможно полноценное обучение».

Библиографический список

1. Концепция развития математического образования в Российской Федерации (Распоряжение Правительства России № 2506-р от 24.12.13 г.) / Минобрнауки РФ.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6.10. 2009 г., № 373).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден Министерством образования и науки РФ, приказ № 1897 от 17 декабря 2010 г.).

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА ПРИ РАЗРАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ПО ХИМИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Н. Н. Пильникова, аспирант
Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия**

Summary. New General education standards aim to ensure the individual needs of middle school students. Here helping elective courses. The article reveals the peculiarity of the development and implementation of a system of elective courses in chemistry in high school on the basis of system approach.

Keywords: elective courses in chemistry; systematic approach.

Для обеспечения устойчивого развития общества подрастающее поколение должно владеть знаниями о здоровом, безопасном, экологически целесообразном образе жизни. Основы этих знаний закладываются естественные науки, в частности химия.

В Законе об Образовании [3] провозглашается принцип свободы выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования предусматривают создание условий для самореализации каждого обучающегося [2]. Реализовать подобные условия позволяют элективные курсы.

В основе разработанной нами Концепции разработки и реализации системы элективных курсов по химии лежит системный подход. Система элективных курсов представлена структурными и функциональными компонентами: целевым, содержательным, организационно-деятельностным и результативным. Все компоненты системы реализуются на трёх этапах: пропедевтическом, предпрофильном и профильном. Система элективных курсов объединена общей целью – формированием исследовательской компетенции школьников. Содержание разработанных элективных курсов согласовано на всех этапах реализации системы. Таким образом, соблюдается принцип преемственности.

Составляющими исследовательской компетенции школьников мы считаем систему исследовательских знаний, исследовательских умений и опыта исследовательской деятельности, которые связаны с овладением школьниками предметными знаниями и умениями. Таким образом, при создании системы элективных курсов реализуется принцип целостности. При этом содержание элективных курсов согласовано с курсом химии основной и старшей школы, а на пропедевтическом этапе – с курсом природоведения.

Педагогический этап реализуется при организации внеурочной деятельности школьников общеинтеллектуального направления. Нами разработана программа внеурочной деятельности для учащихся 5–6 классов «Путешествие в Мир Интересных Явлений». Проводя множество разнообразных опытов, школьники получают возможность раскрыть секреты природы и лучше понять происходящие вокруг явления.

Обучающимся 7–8 классов могут быть предложены кружки с включением химического эксперимента исследовательского характера.

Концепция профильного обучения [1] определила важность организации предпрофильной подготовки учащихся в основной школе. Элективные курсы предпрофильной подготовки преследуют цель сориентировать девятиклассников в выборе будущего профиля обучения и предусматривают изучение интересующих учащихся тем или разделов химии на качественно новом уровне, где больше внимания уделяется лабораторно-практическим работам, учебно-исследовательской деятельности. В соответствии с этими требованиями нами разработаны предпрофильные элективные курсы «Основы химического анализа на примере анализа воды» и «Экспериментируем, разделяя смеси».

Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования предусматривает дифференциацию содержания обучения на основе сочетания курсов трёх типов: базовых, профильных и элективных. Элективные курсы в старших классах могут быть направлены на развитие содержания химии, изучающейся на базовом уровне, на дополнение профильного учебного предмета «химия», а также могут представлять собой интегрированные курсы. Нами разработан интегрированный курс для учащихся 10–11 классов «Органические вещества на нашей кухне».

В ходе освоения системы элективных курсов у школьников происходит формирование универсальных учебных действий (УУД): регулятивных, познавательных, коммуникативных, личностных. Нами разработаны требования к формированию УУД в ходе освоения элективных курсов по химии на различных этапах: пропедевтическом, предпрофильном и профильном. Программа каждого элективного курса содержит раздел «Ожидаемые результаты освоения», среди которых обозначены предметные, метапредметные и личностные результаты.

Одним из главных принципов, которым мы руководствовались при построении курсов, стал принцип доступности. Мы старались учитывать возрастные особенности учащихся и их познавательные возможности, подбирая соответствующие опыты и познавательные задания с их постепенным усложнением.

Развитие самостоятельности и креативности мышления учащихся – одна из ключевых задач, которая обозначена в федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения, поэтому в качестве ведущих методических принципов построения элективных курсов мы выделяем принцип развития самостоятельности и принцип самореализации в творчестве. Данные принципы используются также при создании условий для самостоятельной работы учащихся: решении разнообразных познавательных заданий и проведении учебных исследований. Предусматривается дозированная помощь ученикам с постепенным расширением их самостоятельности. При выполнении исследовательских заданий и химического эксперимента исследовательского характера учащиеся овладевают элементами научного познания (осознают проблему, выдвигают гипотезу, строят план её проверки, делают выводы). При этом важно поощрять инициативу школьников, на каждом занятии создавать ситуацию успеха.

Таким образом, реализация системного подхода позволяет создать систему элективных курсов с вычленением пропедевтического,

предпрофильного и профильного этапов, объединённых общей целью – реализовать исследовательскую компетенцию школьников. Системный подход положен также в основу разработанных нами учебно-методических комплектов к каждому курсу.

Библиографический список

1. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (приложение к приказу Минобразования РФ от 18.07.2002 Москва № 2783) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0920.htm> (дата обращения: 20.09.2002).
2. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2009. – 39 с.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Проспект, 2013. – 160 с.

III. THE PROBLEM OF CONTINUITY IN HUMANITARIAN EDUCATION

ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**О. В. Слонь, кандидат филологических наук
Оренбургский государственный педагогический
университет, г. Оренбург, Россия**

Summary. The article focuses on the details of bibliographical competence developing of the primary school pupils. It presents some ways of the bibliographical competence developing at the reading lessons: familiarity with the book structure, the annotation analyses, the problems in book orientation.

Keywords: the bibliographical competence; the reading lesson; the primary school pupil.

Современное информационное общество требует от человека способности ориентироваться в информационном потоке. Обучение способам работы с книгой, нахождение нужной книги является значимой задачей обучения. Книга считается традиционным источником информации. Планируемые результаты начального общего образования по литературному чтению включают следующие навыки учащихся: «ученик должен научиться ориентироваться к книге по названию, оглавлению, отличать сборник произведений от авторской книги, самостоятельно и целенаправленно осуществлять выбор книги библиотеке по заданной тематике; составлять краткую аннотацию (автор, название, тема книги, рекомендации к чтению) на литературное произведение; самостоятельно пользоваться алфавитным каталогом...» [6, с. 39].

По определению М. П. Воюшиной, «библиографическая компетентность – качество личности, понимаемое как степень владения учеником библиографической компетенцией» [5, с. 189]. Высокий уровень владения библиографической компетентностью младшего школьника свидетельствует, что он знает, прежде всего, способы ориентировки в мире книг; умеет определять содержание книги по оглавлению, обложке, иллюстрациям; умеет пользоваться тематическим и алфавитным каталогом. Исследования методики в области формирования библиографической

компетентности младших школьников за последние годы [1; 2; 3; 4; 7] и др. доказывают актуальность проблемы.

Работа учителя по формированию библиографической компетентности должна начинаться с сообщения ученикам знаний о гигиене чтения, структуре книги, о способах библиографической помощи, доступных младшим школьникам. Соответствующие знания станут основой для формирования умений, способствующих ориентировке в книжном мире: называть книгу, указывая на автора и название книги; пользоваться справочным аппаратом книги; определять её содержание по названию, иллюстрациям, оглавлению, аннотации; находить книгу, пользуясь каталогом; подбирать книги для выставки. Очевидно, что успешное овладение библиографической компетентностью возможно при тесном взаимодействии ученика, учителя, библиотекаря и родителей.

Знакомство с элементами книги и их функциями целесообразно провести на примере издания, содержание которого хорошо знакомо детям. Учитель на уроке предлагает учащимся рассмотреть книгу, после чего даёт вопросы и задания: Назовите автора. В каком месте обложки помещена фамилия автора? Как вы думаете, почему фамилию автора помещают вверху обложки? Кто уже знаком с произведениями этого автора? Какие читали книги? Найдите на обложке название произведения, помещённого в этой книге. Отличается ли шрифт, которым написано название от шрифта, которым напечатана фамилия автора? Что изображено на обложке этой книги? Зачем на обложке помещают картинку? Можно ли догадаться по иллюстрации, какое произведение помещено в книге? Как вы думаете, зачем книге нужна обложка? Дети вместе с учителем приходят к выводу, что обложка – бумажное покрытие книги, обычно содержит название, автора (часто указание на жанр), а также является элементом внешнего оформления. Обложка знакомит читателя с книгой. Она как вход в книгу, и чтобы нам хотелось открыть книгу, обложки делают яркими и интересными. Обложка сберегает книгу, книга в обложке меньше мнётся, дольше живёт. Ещё лучше сберегают книги твёрдые картонные переплеты. Понятие «титульный лист» можно ввести на другом уроке. Титульный лист – начальная страница книги, на которой размещаются её основные выходные сведения. На примере конкретной книги дети определяют, что титульный лист очень похож на обложку тем, что сверху содержит фамилию автора, название книги. На титульном листе под названием ученики

находят фамилию художника, нарисовавшего картинку в книге, а также название издательства и год издания.

Анализ аннотации. Сначала нужно ввести понятие аннотации: «аннотация – это краткое изложение содержания книги или статьи». Аннотации чаще всего печатаются на обороте титульного листа или в конце книги. (Учитель показывает на примере конкретной книги). В ходе беседы выясняем, что аннотация обращена к тем, кто не читал книгу; она помогает сориентировать читателя в содержании книги. Далее можно организовать практическую работу по угадыванию содержания книги по аннотации и предложению рекомендации её для определённого читателя.

Решение задач по ориентировке в книгах. Учитель показывает детям 3 книги, например, сборник «Кто это? Что это?», книгу-сборник «Чудеса – рядом!..» и книга В. Бианки «Хвосты», и просит определить, о чём эти книги. Чем они похожи? Примерный ответ: Все эти книги вроде бы о животных и о людях, но в первой, мы знаем, помещены разные забавные загадки; мы уже читали отсюда загадку Д. Хармса «Что это было?» или загадку Б. Заходера «Мордочка, хвост и четыре ноги». Эта книга так и называется «Что это? Кто это?». Вторая уже своим «говорящим» заглавием предупреждает, что тут животные и люди тоже непростые, они тоже как-то связаны с чудесами. А о необычном и забавном содержании третьей можно догадаться уже по тому, как оформлена первая страница обложки: из-за букв торчат чьи-то разные хвосты. Значит, тут тоже речь пойдёт, наверное, о том, кто это и что это.

Когда выставка рассмотрена, учитель просит детей определить, какую из этих трёх книг он будет читать им вслух. Приметы этой книги: в этой книге одно произведение и автор-писатель, написавший книгу, уже знаком детям, по крайней мере, забавными рассказами, в которых важную роль играют зайцы.

Умение ориентироваться в книге, нахождение книги по теме формируется в течение длительного времени. Его нужно отрабатывать не только на уроках чтения, но на всех других уроках, где имеет место работа с книгой, учебником.

Библиографический список

1. Бирюкова Л. П. Программа «Библиотечно-библиографические и информационные знания младшим школьникам»: 1–4 классы // Школьная библиотека. – 2003. – № 1. – С. 55–57.
2. Гендина Н. И. Опыт формирования информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях // Школьная библиотека. – 2002. – № 10. – С. 24–31.

3. Змазнева Н. А. Библиотечно-библиографическая грамотность школьников : метод. рекомендации. – Псков, 2003. – 314 с.
4. Крук Н. Формирование информационной культуры школьников как неотъемлемая составная часть учебной деятельности // Школьная библиотека. – 2001. – № 8. – С. 16–22.
5. Методика обучения литературе в начальной школе / М. П. Воюшина, С. А. Кислинская, Е. В. Лебедева, И. Р. Николаева; под ред. М. П. Воюшиной. – М. : Академия, 2010. – 288 с.
6. Планируемые результаты начального общего образования / Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова и др. – М. : Просвещение, 2010. – 120 с.
7. Соколова Т. Е. Формирование основ библиотечно-библиографической грамотности // Нач. шк. – 2000. – № 5. – С. 34–36.

РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЯЗЫКОВОГО ЧУВСТВА В НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

**Ж. С. Искужиева, ассистент;
Л. М. Семенова, старший преподаватель
Оренбургский государственный педагогический
университет, г. Оренбург, Россия**

Summary. The article is devoted to the problem of continuity in the development of aesthetic language of feelings. According to the author, this will contribute to the work on the aesthetic meaning of the word in primary school and aesthetic function of the words in the basic school.

Keywords: the aesthetic language of feelings; the aesthetic function of the words; the aesthetic meaning of the word.

Необходимость преемственности в области филологического образования – проблема давняя, но сохраняющая свою актуальность и на современном этапе образования. Она находит отражение в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 22.09.2012 г., в ФГОС и в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа».

В целом проблема преемственности в обучении, так или иначе, затрагивает все ступени образовательной системы, но наиболее остро она стоит в момент поступления детей в школу и в период перехода учащих из начальной в основную школу.

В этой статье мы хотим обратить внимание читателей на преемственность в развитии эстетического языкового чувства учащихся начальной и основной школы.

Эстетическое чувство – одно из важнейших человеческих чувств, отражающих духовную потребность человека в прекрасном.

Целью современного филологического образования является не только коммуникативное развитие личности, способной успешно взаимодействовать в различных сферах общения и самореализоваться в современном социуме, но и воспитание у учащихся эмоционально-ценностного отношения к русскому языку. Последнее может осуществляться посредством развития эстетического языкового чувства.

Развитие эстетического языкового чувства – процесс длительный и сложный, требующий систематической и целенаправленной работы учителя на всех ступенях образования.

В методике преподавания русского языка известны пути реализации работы по развитию эстетического языкового чувства, разработанные Г. М. Кулаевой в конце 90-х годов прошлого века для учащихся 5–7 классов [2]. Она составила программу, в которую были включены теоретические сведения, необходимые учащимся для изучения эстетической функции слова в языке и речи; типы упражнений, связанные с определением и оценкой школьниками слова со стороны проявления в нём эстетической функции в художественной и собственной речи и устранением нарушений эстетики слова в собственных высказываниях.

На наш взгляд, развитие эстетического языкового чувства и совершенствование культуры речи учащихся должно начинаться ещё в начальной школе. Начальная школа – потенциальная база для элементарного постижения младшими школьниками эстетики русского языка.

В современной лингвистической и методической науке накоплен достаточный объём научного знания, необходимый для разработки методики обучения младших школьников пониманию эстетического значения слова и использованию ими слов с учётом их эстетических возможностей в собственной речи. Поэтому нами была разработана методика работы над эстетическим значением слова в 4 классах [1].

Представляется важным познакомить учащихся с минимумом сведений об эстетических свойствах родного языка: прямое и переносное значение слова, выразительная роль слова с переносным значением; ассоциативные связи между предметами, явлениями; изобразительно-выразительные средства; лексическая сочетаемость, нарушение лексической сочетаемости; стили речи, стилистически окрашенная лексика, контекстуальная уместность, эстетическое значение слова.

Развитие эстетического языкового чувства требует систематической и целенаправленной работы по формированию у школьников предметных (лингвистических) умений. А именно:

- выделять существенные признаки предмета и соотносить их с другими предметами;
- определять благозвучие/неблагозвучие слов и их эстетическую окраску;
- находить в художественном тексте изобразительно-выразительные средства и толковать их значение;
- употреблять слова с эстетическим и переносным значением в соответствии с нормами лексической сочетаемости;
- уместно употреблять слова с прямым и эстетическим значением.

Формирование лингвистических умений осуществляется при помощи разработанных типов учебных заданий, которые побуждают четвероклассников к использованию слов с эстетическим значением в собственной устной и письменной речи.

Библиографический список

1. Алданбаева Ж. С. Работа над эстетическим значением слова в начальной школе: направления и результаты обучающего эксперимента // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10 (часть 13). – С. 2935–2938.
2. Кулаева Г. М. Работа над эстетической функцией слова в 5–7 классах средней школы : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 254 с.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

Ю. М. Ивкина

**Оренбургский государственный педагогический
университет, г. Оренбург, Россия**

Summary. In this article, the author draws attention to two aspects of continuity: continuity in the selection of the training content and forms of teaching methods. The formation of speech culture of pupils contributes to the preservation of intersubject successive links: content-information and operative-activity relationships.

Keywords: continuity; culture; speech culture.

Происходящие сегодня социокультурные изменения в обществе создают новые условия для формирования личности. Показателями базовой культуры личности, по мнению В. В. Соколовой, являются культура речи, культура мышления и культура эмоций [3, с. 13].

Культура человека в словаре «Культурология» рассматривается как «внутреннее богатство, выражаемое универсальным раскрытием его способностей (могу) и потребностей (хочу), его деятельности, богатства его отношений в системе социальных институтов общества» [5, с. 243].

Речевая культура является неотъемлемой частью общей культуры личности и помогает реализовать индивидуальные черты речевой деятельности в межличностном общении. Преемственные связи в формировании речевой культуры учащихся находят своё отражение в ФГОС и учебных программах по предметам.

Проблема формирования речевой культуры школьников освещена в лингвистике, психологии, педагогике. Изучением речевой культуры личности с позиций функциональной и лингвистической стилистики русского языка занимались Ю. Н. Караулов, М. Н. Кожина, В. Г. Костомаров и др. Вопросам развития речи, культуры речи и педагогического общения посвящены специальные исследования (О. М. Казарцева, В. А. Кан-Калик, В. В. Соколова и др.).

Проблема преемственности в обучении многозначна. Так, в «Философском словаре» преемственность рассматривается как «объективно необходимая связь между новым и старым в процессе развития» [4, с. 242]. Наиболее полную характеристику этого понятия дал Э. А. Баллер. Он определяет преемственность как «связь между различными этапами или ступенями развития, как бытия, так и познания, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы, т. е. при переходе из одного состояния в другое. Связывая настоящее с прошлым и будущим, преемственность тем самым обуславливает устойчивость целого» [1, с. 25]. Слово «преемственность» используется для обозначения связей между состояниями одного и того же объекта.

Преемственность как дидактическая категория исследовалась такими учеными, как С. М. Годник, Ю. М. Бабанский, В. Э. Тамарин, Д. Б. Эльконин и др.

Большинство учёных трактуют преемственность как «последовательность и системность в расположении учебного материала, связь и согласованность ступеней и этапов учебно-воспитательной работы и характеризуется осмысливанием пройденного на новом, более высоком уровне, подкреплением имеющихся знаний новыми, раскрытием новых связей, благодаря чему качество знаний, умений и навыков повышается. Они делаются более

сознательными, дифференцированными и обобщёнными, а круг их применения расширяется».

В контексте данного исследования мы предлагаем обратить внимание на два аспекта преемственности:

1. Преемственность в отборе содержания обучения.

2. Преемственность в формах и методах работы.

Преемственность в содержании обучения учащихся начальной и основной школы заключается в расширении, углублении, закреплении речевых знаний, умений и навыков учащихся, сформированных на предшествующем этапе. Преемственность формирования речевой культуры есть переход от стихийной системы овладения языком и речью в семье к организованной системе осознания всех компонентов языка в начальной школе, от системы начальной школы – к системе обучения в среднем звене.

Очень важным звеном в обучении младших школьников является формирование умения получать информацию и самостоятельно добывать знания из различных источников – учебной и справочной литературы: энциклопедий, словарей; умения осуществлять самоконтроль собственных высказываний в устной и письменной речи, следовательно, необходимо формировать знания о нормативном использовании средств языка и способа совершенствования коммуникативной деятельности, что способствует повышению эффективности формирования нормативного компонента речевой культуры, как младших школьников, так и учащихся основной школы. Для этого мы знакомим школьников с различными словарями (орфоэпический, словообразовательный, грамматический, толковый, словарь заимствований и т. д.).

На следующей ступени обучения (5 класс) в результате изучения различных предметов у учащихся формируются следующие умения: написание реферата; умение создавать собственный текст разных жанров (сказки, рассказы, и т. д.), умение писать отзыв на самостоятельно прочитанное произведение, просмотренный фильм и др.; умение находить различные речевые ошибки в своём высказывании; свободно владеть речью в соответствии с нормами литературного языка и с учётом ситуации общения.

Одним из показателей сформированности речевой культуры является грамотная устная и письменная речь. Формирование речевых навыков учащихся на уроках в начальной и основной школе осуществляется в форме индивидуальной, групповой и коллективной работы. Исходя из этого, преемственность в организации форм обучения заключается в применении тех форм,

которые использовались на предыдущем этапе. Выбор форм организации урока в контексте преемственности способствует формированию самостоятельной учебной деятельности школьников, учит высказывать свои суждения, выслушивать других, аргументировать свои доказательства, составлять конспекты, доклады, рефераты и т. д.

Преемственность в методах формирования речевой культуры состоит в использовании ранее применяемых методов в обучении. В контексте преемственности методы обучения зависят от целей формирования речевой культуры учащихся, от их возрастных возможностей. Исходя из этого, эффективными методами формирования речевой культуры является продуктивный и творческий.

В начальной школе преимущественно используются следующие методы: рассказ, объяснение, беседа (индивидуальная или фронтальная), упражнение, работа с учебником и книгой и т. д. В основной школе наряду с перечисленными методами применяются методы учебной дискуссии, лабораторных и практических работ.

Формирование речевой культуры учащихся начальной и основной школы в основном происходит в процессе обучения русскому языку. Речь усваивается одновременно с процессом развития мышления. Это означает, что работа по формированию речевой культуры младших школьников и учащихся основной школы должна вестись на всех уроках (математике, литературном чтении, окружающем мире, музыке, технологии, изобразительном искусстве, физкультуре и др.), это первоначальное усвоение языка данных предметов. Исходя из этого, следует, что формирование речевой культуры обеспечивается при сохранении межпредметных преемственных связей.

В. Н. Максимова определяет две линии преемственных связей, которые, по нашему мнению, обеспечивают формирование речевой культуры учащихся начальной и основной школы:

1. Содержательно-информационные межпредметные связи. Они включают в себя фактические, понятийные, теоретические, гносеологические, логические, семиотические, идеологические знания.

2. Операционно-деятельностные связи, выделенные по следующим критериям:

а) по способам «добывания» новых знаний – «познавательный» вид связей. Он формирует общенаучные обобщённые умения (мыслительные, теоретические, творческие, организационно-познавательные, самообразовательные);

б) по способам «применения» теоретических знаний – «практический» вид связей. Он способствует выработке познавательно-практических, расчётно-измерительных, речевых, трудовых, учебных умений;

в) по способам усвоения ценностных аспектов знаний – «ценностно-ориентационный» вид связей, который необходим для формирования мировоззрения и оценочных умений [2, с. 57–67].

Таким образом, обеспечение преемственности в формировании речевой культуры между начальной и основной школой достигается путём осуществления связей в содержании обучения, формах и методах обучения, а также при сохранении межпредметных связей.

Библиографический список

1. Баллер Э. А. Проблема преемственности в развитии культуры // Вестник мировой культуры. – М., 1961. – № 5. – С. 25–27.
2. Максимова В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы. – М., 1987. – 160 с.
3. Соколова В. В. Культура речи и культура общения. – М., 1995. – 192 с.
4. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1981. – 445 с.
5. Хоруженко К. М. Культурология : энциклопедический словарь. – Ростов н/Д., 1997. – 640 с.

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ НАЧАЛЬНЫМ И СРЕДНИМ ЗВЕНОМ ШКОЛЫ

В. А. Хопренинова,
кандидат педагогических наук, доцент
**Оренбургский государственный педагогический
университет, г. Оренбург, Россия**

Summary. The article presents some methodological approaches to studying the morphology of Junior schoolchildren. The implementation of this methodological strategies in the textbooks of Russian language develop abstract thinking, is a solid basis for the study of the morphology of the next stage of training.

Keywords: parts of speech; linguistic concept; grammatical means; form of words; grammatical meaning of the word.

Младший школьный возраст – один из самых важных периодов языкового образования и развития ребёнка, поскольку именно в начальной школе начинается формироваться «функционально грамотная языковая личность младшего школьника» [1, с. 70].

В последние годы сложилось полифункциональное понимание категории «языковое образование», которая стала включать в себя языковой, речевой и личностно развивающий аспекты. Одним из основных структурных компонентов языкового образования школьника является языковая система. По определению Т. Г. Рамзаевой, «языковая система – это совокупность знаний о языке в виде понятий, сведений, правил, представленных в учебных программах в определённой научно обоснованной последовательности и взаимосвязи, а также формируемые на основе знаний языковые умения: фонетические, словообразовательные, морфологические, синтаксические, лексико-стилистические и др.» [3, с. 5].

Известно, что основой усвоения любой теории являются понятия этой науки. Поскольку понятие – это форма абстрактного мышления, где в обобщённом виде отражены существенные признаки, то языковые понятия отличаются более высокой степенью абстрактности по сравнению с любыми другими, наблюдаемыми в начальной школе. Особую трудность в усвоении младшими школьниками представляют понятия морфологические, для овладения которыми необходим определённый уровень развития абстрактного мышления.

«Морфология – это учение о словах как частях речи, об их грамматических значениях и формах, об изменениях слов» [2, с. 6]. Единицами морфологии является слово и словоформа. Морфология описывает грамматические формы отдельных слов, те языковые средства, с помощью которых выражаются грамматические значения. Основным средством выражения грамматических значений в русском языке является окончание, а также приставки, суффиксы, служебные слова, интонация, порядок слов.

Как известно, изучение морфологии обладает широким обучающим и развивающим потенциалом. Понимание грамматической системы языка развивает логическое мышление, способствует интеллектуальному развитию учащихся, формирует культуру речи, служит фундаментом для формирования орфографических умений и навыков.

Согласно программе, к концу обучения в начальной школе ученик должен свободно различать главные части речи. Однако исследования результатов усвоения морфологии показывают, что выпускники начальной школы допускают ошибки в распознавании морфологических признаков изученных частей речи; не различают родственные слова и формы одного и того же слова, не осознают лексико-грамматического значения слова. Методисты отмечают, что, «даже заканчивая изучение морфологии в школе,

не все школьники усваивают принципы, по которым слова объединяются в лексико-грамматические классы, называемые частями речи» [4, с. 194].

Учёные-психологи детально исследовали причины ошибок, которые допускают учащиеся, осваивающие грамматические понятия. Одна из них – подмена грамматических значений слова признаками, относящимися к его лексическому, реальному значению. Это объективная трудность, которая обусловлена тем, что встречаются две противоположности: конкретное, предметное, мышление детей и отвлечённость, абстрактность рассматриваемых понятий и категорий.

Для того чтобы охарактеризовать слово как морфологическую единицу, необходимо отвлечься от его конкретного лексического значения. Однако «наивный семантизм», свойственный мышлению ребёнка данного возраста, не позволяет ему сделать это – при анализе слова младший школьник учитывает только лексическое, вещественное значение слова. Например, в таких разных по значению словах, как *парта* и *красота*, ребёнку трудно распознать тождественные грамматические значения рода, падежа, числа. А чтобы отнести эти слова к одной и той же части речи – именам существительным, ему нужно подняться ещё на один «этаж» абстракции: увидеть в них общее категориальное значение предметности, выраженное в особенностях их парадигмы (системе форм) [4, с. 194]. Такая абстракция абстракции – достаточно сложная мыслительная операция. Сложность связана с тем, что ещё до изучения языка в школе ребёнок получил житейское, донаучное представление о том, что такое предмет, признак и действие. Он знает, что что-то делать может только живое существо, а быть или не быть – предмет. Но на уроках языка ему говорят, что *ученик* – это предмет, а *лежать* – действие.

Разрешает эти противоречия курс русского языка УМК «Гармония». Особенностью обучения по данной программе является его глубокая *внутренняя связь с систематическим курсом русского языка следующих ступеней школы. Авторы данной программы* всеми доступными методическими средствами способствуют развитию ребёнка, помогают ему подниматься на более высокие ступени осознания родного языка, приближают к нему, делают понятным лингвистический материал. Новые подходы к изучению морфологии в начальной школе реализуются в данной программе в следующих аспектах:

– Во-первых, объём морфологической теории не выходит за рамки традиционного, но материал представляется более под-

робно и глубоко: сообщение сведений предваряется наблюдениями, сопровождается выводами и заключениями самих учащихся, определением способов действия. Задача обучения состоит в том, чтобы помочь ребёнку осмыслить в языке то, чем он практически уже давно пользуется. Поэтому все темы в учебнике построены таким образом, что первоначально школьники выполняет действия с языковым материалом на интуитивном уровне, затем поднимаются к осознанию ими выполняемых действий, к их вычленению и характеристике, а затем уже к изучению необходимой теории.

– Во-вторых, в учебниках «К тайнам нашего языка» изучение начального курса морфологии построено таким образом, что при усвоении грамматических понятий сначала происходит общее знакомство со всеми частями речи, а затем более детальное изучение каждой. Младшие школьники осуществляют переход от общего к частному, от абстрактного к конкретному и через конкретное к подлинно абстрактному. Такая методическая стратегия усвоения лингвистических понятий создаёт условия для постепенного, поэтапного и в то же время целостного и сознательного восприятия грамматических сведений, поскольку каждый новый грамматический признак, с которым в процессе изучения знакомятся учащиеся, становится частью целостной системы, занимая определённое положение в ряду других понятий.

В третьем классе, когда центральным языковым разделом становится «Морфология», от знакомства с функцией слов, относящихся к разным частям речи, учащиеся переходят к их детальному изучению. Учащиеся знакомятся с принципами группировки слов по частям речи, осваивают морфологические характеристики слов разных частей речи, учатся их полному анализу. Осознание понятия «значение слова» потребовало ответа на вопрос «Какие значения есть у слова? Внимание детей привлекается к тому, что у слова есть лексическое и грамматическое значение (для учащихся – «значение основы» и «значение окончания»). Для лучшего осмысления изучаемых грамматических категорий числа, падежа, времени, лица включены наблюдения за значением, передаваемым той или иной формой.

В-третьих, в учебнике делается попытка донести до сознания школьников понятие «форма слова», помочь им с первых шагов начать пользоваться термином осознанно. Выполняя упражнения учебника, дети с помощью реальной наглядности – кусочка пластилина, матрёшки – наблюдают за тем, как слово вбирает в себя все свои формы. Осознав понятие «изменение слов», учащиеся

переходят к работе над термином «форма слова» [5, с. 30]. Система упражнений, направленная на разграничение однокоренных слов и изменений одного слова, формирует способ действия: если слова различаются только окончаниями, значит, это формы одного слова и должны быть выделены окончания; в однокоренных словах следует выделять те части основ (приставки и суффиксы), которыми слова различаются. Единый корень во всех наблюдаемых словах делает их «членами» одной семьи.

В-четвёртых, учебник формирует лингвистический способ анализа грамматических (морфологических) значений. Пока дети ещё не знают основных изменений частей речи, не выяснили содержательного анализа грамматических категорий, языковой материал учебника и способы действия с ним учат младших школьников осознанно действовать со словом для выявления его грамматических характеристик. В процессе выполнения упражнений у младших школьников формируется лингвистический способ анализа грамматических (морфологических) значений слова:

а) изменение слова по тому или иному частному грамматическому значению;

б) сопоставление словоформ, отличающихся на одно грамматическое значение, по значению и фонемному составу;

в) выделение аффикса, выражающего данное грамматическое значение;

г) установление связи изменения аффикса с выраженным в нём значением.

При определении, к какому грамматическому классу относится то или иное слово, школьники в первую очередь учатся видеть систему его изменений. Например, сказать, что слово *прыжок* – это имя существительное, можно только после того, как будет выяснено, что слово это не только отвечает на вопрос *что?*, но и изменяется по падежам и относится к определённом роду.

Данная методическая стратегия, формирующая лингвистический способ анализа грамматических значений слова, является прочной основой изучения морфологии на следующей ступени обучения.

Библиографический список

1. Ермакова Е. А. О понятии «функционально-грамотная языковая личность младшего школьника» // Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ. – 2012. – № 7.
2. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников : пособие для студентов ф-та начального обучения и учителей начальных классов / под ред. Т. Г. Рамзаевой. – СПб.: СПЕЦЛИТ, 1999.

3. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц : учеб. для студ. высш. учеб. заведений : в 2 ч. – Ч. 1 / под ред. Е. И. Дибровой. – М. : Издательский центр «Академия». – 2002.
4. Соловейчик М. С. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и методика начального обучения» / под ред. автора. – М., 1993.
5. Соловейчик М. С., Кузьменко Н. С. К тайнам нашего языка. Методические рекомендации к учебнику и тетрадям-задачникам по русскому языку для 3 класса четырёхлетней начальной школы : пособие для учителя. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2013.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК»)

**Г. А. Шиганова,
доктор филологических наук, профессор
Челябинский государственный педагогический
университет, г. Челябинск, Россия**

Summary. This article concerns the problems of succession between primary and secondary school. It reveals basic ways of negotiation difficult moments in the period of transition from one step of education to another, it analyzes main principles of succession in teaching Russian language.

Keywords: succession; process of education; Russian language; thematic results.

Как известно, реализация принципов **преемственности и перспективности**, являющихся важнейшими дидактическими принципами, во многом определяет эффективность и результативность учебно-воспитательного процесса. Именно поэтому данная педагогическая проблема постоянно находится в центре внимания психологов, дидактов, методистов, учителей-практиков (Б. Г. Ананьев, Ш. И. Ганелин, В. В. Давыдов, А. Ю. Купалова, М. Р. Львов, А. А. Люблинская, А. Н. Матвеева, М. Ю. Олешков, Н. С. Рождественский, Ю. А. Самарин, М. Н. Скаткин, Г. А. Фомичева и др.).

Для учащихся начальной школы переход в среднюю является долгожданным желанным событием, так как ребёнку кажется, что он сразу станет взрослее, будет наравне со старшеклассниками, его будут считать взрослым, а не ребёнком. Однако, к счастью, ребёнок не подозревает, какие трудности ожидают его, с какими проблемами ему придётся столкнуться, а проблем этих будет немало. Вопросы преемственности между начальной школой и основной волнуют всех – учеников, родителей, педагогов,

психологов, методистов-учёных, и причин для этого несколько. Во-первых, ребёнок становится «младшим подростком», происходит не только физиологическое созревание, но и смена ведущей учебной деятельности, переоценка моральных ценностей. Во-вторых, происходит дезорганизация детей в новых условиях учебной деятельности, так как предметы начинают вести разные учителя, то ребёнок не может сразу усвоить их различные требования. В-третьих, меняются формы и методы изложения предметного материала. В-четвёртых, учителя-предметники (особенно в начале учебного года) не всегда учитывают индивидуальные особенности ребёнка, что, безусловно, влияет на качество обучения, многие дети, даже отличники и «хорошисты», начинают учиться хуже. Поэтому взаимодействие учителей, выпускающих классы из начальной школы, и учителей-предметников, принимающих эти классы, должно осуществляться по всем аспектам учебной деятельности. В организации преемственности между начальной школой и средним звеном обучения можно выделить два направления:

- 1) формирование готовности к обучению в новой социально-экономической ситуации (четвёртый класс);
- 2) социально-психологическая адаптация к новой ситуации (пятый класс).

Проблемы «переходного периода» из младшего звена в среднее можно перечислять долго, но, как нам кажется, важнее остановиться на наиболее актуальных, в частности, содержании учебного предмета «Русский язык», который в младших классах преподаётся все четыре года, и многие первоначальные представления об уровнях и единицах языка даются именно в этот период. На наш взгляд, преемственность в содержании учебного материала состоит, прежде всего, в анализе учителем-предметником ФГОСов начальной школы, в частности предметной области «Русский язык», в умении выделить основные и второстепенные языковые понятия, усвоенные учениками в начальной школе, в определении способов деятельности получения, добывания и применения знаний, которыми учащиеся уже овладели на первой ступени школьного обучения, в отслеживании связи между методами, приёмами и формами учебной работы на разных ступенях обучения. Также необходимым и важным является осуществление межпредметных связей, осуществление доступности подачи учебного материала, использование лично ориентированной технологии обучения.

Русский язык является предметом, познавательная ценность которого очень велика: ребёнок через язык приобретает к культурному наследию великого русского народа. По словам К. Ушинского, «дитя входит в духовную жизнь окружающих его людей единственно через посредство отечественного языка» [2]. Задача учителя-словесника – развивать речевые, интеллектуальные, творческие способности учеников. Преемственность между различными этапами обучения – начальной школой и средним звеном – является важным условием преподавания русского языка. Важно следовать основному общедидактическому принципу процесса обучения – от простого к сложному, от лёгкого к трудному. Преемственность в этом случае может выражаться:

- в отборе материала;
- в учёте конкретных знаний и навыков по вопросам программы начальной школы;
- в построении уроков русского языка в 5 классе таким образом, чтобы формы и методы не очень отличались от тех, к которым ребята привыкли в начальной школе;
- в определении учителем-словесником конкретного языкового уровня школьников.

Насколько нам известно, эта проблема в школах решается посредством открытых уроков учителей начальных классов, проведения контрольных работ и тестирований, совместных заседаний, на которых вырабатываются единые требования к видам разбора языковых единиц, анализу текста и т. п.

В начальной школе программа по русскому языку предусматривает, что к концу обучения учащиеся получают представление об основных функциях языка, о роли родного языка в жизни человека и общества; поймут место родного языка в системе гуманитарных наук и его роли в образовании в целом; усвоят основы научных знаний о родном языке; базовые понятия лингвистики; основные стилистические ресурсы лексики фразеологии русского языка; научатся опознавать и анализировать основные единицы языка; овладеют различными видами анализа слова; поймут коммуникативно-эстетические возможности грамматической синонимии, научатся использовать их в собственной речевой практике; осознают эстетическую функцию родного языка.

Важнейшими функциями основной школы (V–IX классы) является формирование знаний, умений и навыков, мировоззренческих, поведенческих и творческих качеств личности, которые необходимы для её осознанного самоопределения. Основная

школа, ориентируясь на уже сформированные в начальной школе предметные результаты, должна дать систематические знания основ наук, выделяя при этом их взаимосвязь, системность, комплексность. Основная школа ориентируется на достижение всеми учащимися государственного стандарта образования, глубокую дифференциацию содержания и процесса обучения и учения; в основной школе должны в полной мере учитываться индивидуальные различия учащихся, создаваться условия для максимального возможного развития каждого школьника с учётом его реальных познавательных возможностей. Знание целей, задач каждой ступени обучения позволяет педагогам обеспечить целостность педагогического процесса, то есть создать условия для осуществления содержательной и организационной преемственности. Но важной стороной преемственности является вопрос о внутренней взаимосвязи в сознании учащихся усваиваемых знаний, умений и навыков, вопрос о результативности работы учителя с точки зрения качества усвоения учащимися преподносимого им учебного материала в определённой взаимосвязи и системе, вопрос о развитии целостности личности учащихся. Для реализации преемственности необходимо создание условий в учебно-воспитательной работе на всех ступенях обучения.

К концу 4-го класса по русскому языку учащиеся должны знать:

- звуки и буквы – гласные и согласные, их классификацию, функции йотированных гласных;
- лексическое значение слова, состав слова, простейшие случаи образования слов;
- признаки предложения: главные и второстепенные члены предложения (без дифференциации последних); понятие об однородных членах предложения;
- признаки частей речи: имени существительного, имени прилагательного, глагола, местоимения, предлога.

Учащиеся должны уметь:

- произносить звуки речи в соответствии с нормами языка;
- производить фонетический разбор, разбор по составу, морфологический разбор доступных слов; разбирать простое предложение с однородными членами;
- правильно писать слова с изученными орфограммами;
- правильно пунктуационно оформлять на письме простое предложение: ставить знаки завершения, запятую между однородными членами в изученных случаях;
- писать обучающее изложение доступного текста.

Основные методы, используемые на уроках: метод получения новых знаний; метод доступности; метод наглядности; исследовательский и др.

Способы проверки знаний: контроль за уровнем достижений учащихся по русскому языку проводится в форме письменных работ: диктантов, грамматических заданий, контрольных списываний, изложений, тестовых заданий, а также в форме устного опроса.

Назначение предмета «Русский язык» в начальной и основной школе состоит в том, чтобы заложить основу формирования функционально грамотной личности, обеспечить языковое и речевое развитие ребёнка, помочь ему осознать себя носителем языка.

Соблюдение принципов преемственности и перспективности требует единого принципиального подхода к обучению, единых исходных позиций в обучении родному языку. Очень важно, чтобы учителя I–IV и V классов стояли на единых позициях в понимании этих исходных принципов, признавали их, придерживались в своей работе. Учителя начальной и основной школы должны иметь ясное представление о том, что появляется нового в языковом развитии учащихся на каждом этапе обучения. Учителя начальных классов отчётливо должны представлять, что ожидает их сегодняшних учеников через год или два, а учителя средней школы знать, какие важнейшие изменения произошли в языковом развитии школьников за предыдущие годы. Каждому учителю необходимо знать, что должны приобрести учащиеся его звена в I–IV или в V классах по русскому языку, и не выходить за рамки необходимого как в сторону уменьшения требований, так и в сторону их увеличения. Требуется тщательная стыковка между начальными и средними классами как по отдельным грамматическим или орфографическим темам, так и при совершенствовании речевых умений и навыков учащихся. При реализации принципа преемственности и перспективности в обучении нельзя не учитывать тесную связь единиц разных уровней, а следовательно, и соответствующих разделов школьного курса. Учёт внутриспредметных связей позволяет в развитии знаний, умений и навыков ориентироваться не только на предшествующий этап обучения, но и на те знания, умения, навыки, связанные с изучаемой единицей языка, которые получают школьники в других разделах курса.

Библиографический список

1. Ганелин Ш. И. Педагогические основы преемственности учебно-воспитательной работы в 4–5 классах. Преемственность учебно-воспитательной

- работы в 4–5 кл. : труды Ленинградского ин-та педагогики // Известия АПН РСФСР. – 1955. – Вып. 72. – С. 5–21.
2. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения / сост. проф. В. Я. Струминский. – М. : Учпедгиз, 1945. – 567 с.

СИСТЕМА ДИАГНОСТИКИ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПО ПРЕДМЕТУ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК»

В. В. Яковлева, учитель;

**С. В. Панина, кандидат педагогических наук
Средняя общеобразовательная школа № 17 городского
округа, г. Якутск, Республика Саха (Якутия), Россия**

Summary. The article is devoted to monitoring the development of universal educational actions (ACU) of elementary school students on the subject of «English» in the conditions of implementation of the new federal government standard. We have argued the need to implement the diagnostic work According with the new requirements and goals in training, we have developed a monitoring system ECU students at English lessons. Our organization monitoring at the facility level will allow to trace the dynamics of the social success of every student, every class, and parallels in the whole training stage.

Keywords: universal educational actions; monitoring; new federal government standard.

Ключевым в новом федеральном стандарте общего образования выступает формирование универсальных учебных действий (УУД), представляющее систему совокупности видов деятельности учащегося, обеспечивающее культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению знаний и умений.

Универсальные учебные действия позволяют: обеспечивать обучающемуся возможность самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, уметь контролировать и оценивать учебную деятельность и её результаты; создать условия развития личности и её самореализации на основе «умения учиться» и сотрудничать с взрослыми и сверстниками; обеспечивают успешное усвоение знаний, умений и навыков, формирование картины мира, компетентностей в любой предметной области познания [2].

Мы считаем, что уникальность УУД заключается в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер; обеспечивают

целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от её специально-предметного содержания. В состав основных видов универсальных учебных действий входят четыре блока: личностный, регулятивный, познавательный, коммуникативный.

Именно государственный стандарт второго поколения задаёт качественно новое представление о том, каким должно быть содержание общего образования, и акцентирует большое внимание изучению английского языка, как основе международного речевого общения.

В связи с этим обучение английскому языку стало неотъемлемой частью со второго класса начальной школы, а с 2020 года ЕГЭ по предмету «Английский язык» станет обязательным для всех выпускников российских школ. Исходя из вышесказанных факторов, следует отметить, что результативность складывается из комплекса показателей, описывающих и знаниевые, и метапредметные, и даже личностные достижения ребёнка. Поэтому возникает необходимость инструмента для изучения процесса развития универсальных учебных действий. Несомненно, только целенаправленная, организованная система работы будет способствовать достижению желаемого результата [3].

Мы считаем, что для достижения качественного результата необходима диагностическая система изучения промежуточных показателей формирования универсальных учебных действий. И вопрос правильной организации мониторинга формирования универсальных действий становится весьма актуальным.

В настоящее время новые стандарты не предусматривают наличия единых диагностических требований. Поэтому, исходя из требований новых стандартов, предъявляемых к предмету «Английский язык», нами разработана система мониторинга развития УУД обучающихся 2 классов.

По определению Ю. Ю. Пасынок, «мониторинг – это инструмент, помогающий педагогу «настроить» учебный процесс на индивидуальные возможности каждого ученика, создать для него оптимальные условия для достижения качественного образовательного результата. Мониторинг выполняет такие функции, как диагностическая, оценочная и контрольная» [4].

Целью мониторинга явилось получение объективной информации уровня сформированности универсальных учебных

действий по английскому языку второклассников СОШ № 17 г. Якутска [2].

Для достижения поставленной цели нами решены следующие задачи и этапы:

- 1) определены виды деятельности;
- 2) разработаны критерии оценивания;
- 3) проведена комплексная проверка знаний обучающихся по каждому виду деятельности;
- 4) исходя из полученных результатов, мы подкорректировали учебный процесс, с учётом видом деятельности, вызывающих затруднения у учащихся.

Полученная в ходе педагогического мониторинга информация явилась основанием выявления индивидуальной динамики качества развития обучающегося, прогнозированием педагогической деятельности, осуществлением необходимой коррекции, а также инструментом оповещения родителей о состоянии и проблемах, имеющихся в образовании ребёнка.

Мониторинг проводится по итогам каждой четверти четыре раза в год. Однако в этом году нами принято решение провести первый мониторинг по итогам первого полугодия, так как второклассники только начинают изучать иностранный язык. Требования к уровню подготовки обучающихся определяются в соответствии с рабочей программой по английскому языку 2 класса.

Рабочая программа разработана на основе примерной программы основного общего образования по иностранным языкам и авторской программы (М. З. Биболетова, Н. Н. Трубанева). Программа рассчитана на 68 часов (из расчёта два часа в неделю), в том числе четыре промежуточные и итоговую контрольные работы [1].

В рамках нашего мониторинга УУД подразделяются на коммуникативные и языковые умения. В соответствии с целями и задачами курса начального обучения английскому языку оценивание происходит по следующим видам деятельности:

- 1) говорение: монолог и диалог;
- 2) чтение: произношение, понимание текста;
- 3) аудирование;
- 4) письмо: алфавит, диктант слов, диктант предложений;
- 5) графика и орфография;
- 6) фонетика;
- 7) знание лексики;
- 8) знание грамматики.

В ходе нашего анализа нами разработана система критериев оценивания:

Система критериев оценивания

Уровень в цифровом показателе	Уровень УУД	Критерии
<i>IV уровень</i>	Высокий уровень	Ошибок нет
<i>III уровень</i>	Средний уровень	Одна ошибка
<i>II уровень</i>	Уровень ниже среднего	Две-три ошибки
<i>I уровень</i>	Низкий уровень	Четыре и более четырёх ошибок

Наша система критериев оценивания включает в себя четыре уровня развития универсальных учебных действий учащихся: высокий, средний, ниже среднего и низкий. Высокий уровень подразумевает отсутствие ошибок при выполнении задания. Наличие одной ошибки означает средний уровень. Уровень ниже среднего характеризуется двумя или тремя ошибками при выполнении задания учащимися. Если второклассник допускает четыре и более четырёх ошибок, у него низкий уровень учебных действий.

По итогам диагностики нами проводится анализ полученных результатов, который даёт возможность нам, родителям и самому обучающемуся видеть уровень его индивидуального развития, который чётко определён новыми образовательными стандартами и программой духовно-нравственного развития и воспитания. Так осуществляется точный контроль уровня освоения видов деятельности учащимися в каждом классе.

Приведём результаты одного этапа мониторинга УУД за первое полугодие 2013–2014 учебного года в трех группах 2 «А», 2 «Б», 2 «В» классов.

По итогам мониторинга сформулированы следующие выводы. Второклассниками лучше всего усвоен алфавит английского языка: у 85% учащихся наблюдается высокий уровень. Такие виды деятельности, как лексика и произношение, также отмечены хорошим уровнем знаний – 43% детей от общего числа. 30% второклассников имеют высокий уровень понимания английских текстов и знания грамматического материала «Can/can't». И, напротив, проведённый нами мониторинг за первое полугодие позволяет сделать вывод о том, что такой вид деятельности, как диктант предложений, вызывает затруднения у 32,5% учащихся 2 классов. Диктант оценивается

правильностью написания целого предложения после его прослушивания. Иными словами, уровень развития фонематического слуха на английском языке у обучающихся является низким. В связи с этим в дальнейшем планируем провести работу над устранением проблемы фонематического слуха. Согласно данным диагностики, 18% от общего числа обучающихся имеют трудности с орфографией и графикой. Кроме того, развитие монологической речи также является низким у 14% второклассников.

Таким образом, на основе анализа данных оценивается успешность работы за прошедший период, и ставятся задачи дальнейшей работы с обучающимися.

На наш взгляд, такая организация мониторинга на уровне учреждения позволит отследить динамику показателей социальной успешности каждого ученика, каждого класса, параллели и в целом по ступени обучения. В дальнейшем разработка будет совершенствоваться и пополняться.

Библиографический список

1. Enjoy English (Английский с удовольствием) : книга для учителя к учебнику 2 класса общеобразовательных учреждений. – Обнинск : Издательство «Титул», 2013. – 112 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт. URL: <http://standart.edu.ru>.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт. URL: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Федеральный государственный образовательный стандарт](http://ru.wikipedia.org/wiki/Федеральный_государственный_образовательный_стандарт).
4. Пасынок Ю. Ю. Образовательный мониторинг – инструмент, обеспечивающий качественную реализацию ФГОС. – Южно-Сахалинск. URL: <http://nsprotal.ru/nachalnaya-shkola>.

ДО ПРОБЛЕМИ МОВНОЇ СИТУАЦІЇ У СУЧАСНІЙ КАНАДІ

В. В. Устименко, вчитель
ДВНЗ «КНУ» Криворізький педагогічний інститут,
м. Кривий Ріг, Україна

Summary. The article examines the notions of mother tongue (L1), second language (L2) and foreign language (L3) in a context of multilingualism in Canada. The focus is on modern language situation in Canada.

Keywords: Canada; mother tongue; second language; foreign language; allophones.

Зростання міжнаціональної торгівлі, туризму, політичних відносин призвели до збільшення спілкування людей у всьому світі.

Таке положення потребує так званої *lingua franca*, яка є взаємно зрозумілою мовою для людей з різних країн. Сьогодні найбільш популярною *lingua franca* є англійська мова. Цю мову вживають так часто, що іноді її називають світовою мовою. Приблизно 400 мільйонів людей вважають англійську рідною мовою, інші 400 мільйонів людей спілкуються англійською як другою мовою, а для 600 мільйонів англійська є іноземною мовою.

На питання, що розуміти під рідною мовою, другою та іноземною мовою, однозначної відповіді немає, зважаючи на характер суспільства в умовах інтеграційних процесів та міграції населення.

Мета статті – розглянути поняття першої, другої та іноземної мови відповідно до сучасної мовної ситуації, що склалася у Канаді.

Дослідниця В. А. Гаманюк вважає поняття „рідна мова“ найбільш проблемним. Вона зауважує, що рідна мова – це перша мова людини, а саме: мова, якою вона вчиться говорити та мислити, яку вона засвоює природним шляхом і якою володіє найкраще. З рідною мовою пов'язують національну належність і громадянство, вважаючи, що людина може мати лише одну рідну мову та одну батьківщину.

Говорити про єдину рідну мову навряд чи можна через наявність численних прикладів становлення особи в умовах так званої „ранньої“ двомовності, наприклад у змішаних сім'ях. Крім того, неправильним було б стверджувати, що рідна мова є першою мовою, тому що атрибут „перша“ передбачає знання декількох мов, а це не завжди є фактом. Іноді рідною називають мову, яка є домінуючою, і якою людина користується в більшості життєвих ситуацій, хоча і це не завжди відповідає дійсності [2].

У проблемі визначення поняття рідної мови можемо виділити два найбільш масштабні підходи – функціональний і генетичний. Їхній розвиток відбувається паралельно, але на певних етапах змінюється співвідношення між ними. На думку представників функціонального підходу у розумінні терміну «рідна мова» лінгвістика повинна виходити із ступеня володіння мовою [1, с. 126].

На думку В. О. Авроріна, «рідною слід визнати ту мову, якою людина чи колектив людей володіють досконало (в доступних для певного віку і рівня освіти межах), не гірше, ніж будь-якою іншою (якщо людина володіє більш ніж однією мовою), і користуються найбільш вільно і активно у будь-яких випадках життя – не лише розмовляють, розуміють, але й думають, не вдаючись при цьому до розумової операції перекладу на іншу мову» [1, с. 127]. Ієрархія між кількома рідними мовами встановлюється

передусім з огляду на ступінь володіння, а коли він однаковий, природним критерієм виступає етнічна приналежність мовця.

Заперечуючи функціональний підхід як ідеологічно заангажований, представники генетичного підходу пропонують власні критерії: на їхню думку, рідна мова є «мовою спілкування з матір'ю, першою системою засвоєння інформації, засобом формування когнітивно-комунікативних навичок у однорідному чи неоднорідному мовному середовищі» [4, с. 3]. Прийнято вважати, що саме спілкування з матір'ю є першим кроком на шляху осягнення дитиною навколишнього світу і власного «я». Навіть якщо мова матері не збігається з мовою навколишнього середовища, дитина починає говорити насамперед материнською мовою.

Жоден з цих підходів – ні функціональний, ні генетичний – не дає чіткої відповіді на запитання, яку ж мову вважати рідною у кожному конкретному випадку. Однозначне і несуперечливе розуміння рідної мови для конкретного мовця можливе виключно у тому випадку, коли і сам мовець, і суспільство в цілому є монолінгвальним. Якщо ж з'являється ряд додаткових факторів, таких як двомовна сім'я або іншомовне оточення, то поняття рідної мови розпадається на цілий ряд змістових блоків, які у цьому випадку не збігаються.

Ще одне поняття, яке є сьогодні дискусійним, це поняття «другої мови», під чим розуміють мову країни, в якій перебувають іноземці, мову, яку вони прагнуть засвоїти з метою інтеграції до суспільства. Г. Зіберт-Отт дає таке визначення цього поняття: «Друга мова в широкому розумінні означає, на протигагу іноземній, ту мову, яка засвоюється і використовується зазвичай у контексті міграції і є для тих, хто її вчить, умовою їх існування». Про другу мову говорять, не беручи до уваги способів її засвоєння: шляхом некерованого засвоєння чи в межах систематичного навчання [2].

У науковій літературі намітилася тенденція говорити про першу (L1), другу (L2), та подальші мови (L3, Ln). Другою мовою (L2) зазвичай вважають будь-яку мову, що вивчається після першої мови (L1). Деякі мови, які часто називають допоміжні мови, переважно використовуються як L2 або як *lingua franca*.

У педагогіці та соціолінгвістиці розрізняють другу мову (L2) та іноземну мову, яку вивчають в регіонах, де цю мову не використовують. Щодо L2, то мається на увазі переважно розмовна мова, що вживається у повсякденному житті; ця мова необхідна для комунікації і таким чином для функціонування в даному суспільстві і культурі. Через таку життєво важливу необхідність

друга мова часто наближується до першої мови, особливо дітьми іммігрантів. На відміну від L1, що набувається у дитинстві природним способом у сімейному колі, засвоєння L2 відбувається неконтрольовано, поза школою. Однак у ідеальному випадку засвоєння L2 контролюється на заняттях в школі.

Іноземна мова, навпаки, вивчається в шкільному контексті або у перебігу певного часу штучно за допомогою перебування в іншій країні. Вивчення іноземної мови кероване. Цю мову не використовують при повсякденній комунікації. У порівнянні з першою (L1) та другою (L2) мовами, іноземна мова (L3) вживається рідше.

Дослідниця О. О. Першукова приводить свою класифікацію мов, відповідно до їх засвоєння в межах шкільної освіти. Дослідниця виділяє головну мову навчання в країні, мову первинної соціалізації школяра та іноземну мову.

Головна (або основна) мова навчання в країні – рідна для корінного населення, отримала назву Language across the curriculum (LAC). Як правило, це державна або офіційна мова. Головну мову застосовують як засіб опанування змісту шкільних предметів, її також вивчають як окремий предмет. Високий рівень компетенції у цій мові є запорукою досягнення академічного успіху і соціальної інтеграції у країні для школярів різного походження, як місцевих жителів, так і вихідців з сімей іммігрантів.

Мови національних меншин і регіональні мови також можуть бути засобом навчання в школі та вивчатися як окремий предмет. Найчастіше їх вивчають вихідці із сімей, які вважають себе представниками відповідних народностей, або просто бажаючі, але державна мова є обов'язковою для навчання усіх учнів в межах країни, щонайменше як навчальний предмет.

Мова первинної соціалізації школяра, або рідна мова (mother tongue), і мова навчання (language of schooling) є значущими для розвитку особистості учня. Ці мови можуть збігатися, а можуть відрізнятись, якщо школяр у сім'ї спілкується мовою національної меншини, регіональною мовою, або ж він є іммігрантом. Відповідні мови можуть використовуватися у процесі навчання як навчальні предмети, особливо часто це відбувається в багатонаціональних країнах.

Іноземну (нерідну) мову (modern foreign language) одну чи кілька найчастіше вивчають як шкільний предмет, але нерідко її використовують як засіб навчання інших предметів з метою поглибленого вивчення. На думку О. О. Першукової, найбільш виучуваними є такі європейські мови: англійська, німецька,

французька, іспанська, італійська. Але за останні два десятиріччя намітилася чітка тенденція до вивчення світових мов, їх ще називають мовами основних партнерів по бізнесу (language of major trading partners): арабської, китайської, японської, корейської, російської [3].

Мовна ситуація, що склалася у Канаді, потребує приділення особливої уваги мовам, якими спілкуються в межах країни. Окрім двох офіційних мов – англійської та французької, люди спілкуються мовами корінних жителів та мовами своєї культурної спадщини. До мов культурної спадщини належать рідні мови іммігрантів.

За статистикою 2006 року на питання про рідну мову (L1) канадці відповіли більш ніж на 200 різних мовах. До цього списку належать мови, які вважають мовами традиційної канадської імміграції, такі як німецька, італійська, українська, голландська, а також мови подальших хвиль імміграції – мови, якими розмовляють в Азії та Латинській Америці. Китайська група мов є третьою найбільшою групою: 3 % населення Канади вважає мови цієї групи рідними [6].

Коли люди іммігрують до Канади, на першому етапі вони мають обмежені можливості у використанні офіційних мов. Відповідно, частіше за все іммігранти зберігають свою рідну мову (L1) як засіб повсякденної комунікації. Через те, що офіційні мови країни (англійська і французька) стають життєво-необхідною умовою існування іммігрантів у Канаді, виникає потреба вивчення однієї з цих мов як другої мови (L2).

Діти іммігрантів вивчають англійську або французьку мову в школі. Радіо, телебачення, спілкування з однолітками, відвідування гуртків за інтересом прискорюють засвоєння другої мови. У багатьох випадках діти володіють офіційними мовами краще, ніж їхні батьки. Зрештою, діти можуть одружитися поза своєю лінгвістичною та культурною групою. Коли у такого подружжя з'являються власні діти, існує невелика імовірність того, що вони будуть розмовляти мовою своєї культурної спадщини. Екзогамне подружжя вдома майже не використовує інші мови, крім англійської та французької.

Якщо англійська мова для одного з партнерів є рідною мовою, то 97% екзогамних сімей у Канаді, поза Квебеком, спілкуються вдома англійською мовою; у Квебеку позначка сягає 92%. Якщо ж для одного з партнерів рідною мовою є французька, то 80% екзогамних пар спілкуються вдома французькою мовою [6].

Найчастіше вдома 46 % алофонів розмовляють англійською або французькою мовами; 68 % алофонів користуються іншими мовами, але вживають офіційні мови регулярно; 40 % алофонів використовують вдома тільки англійську або тільки французьку мову [6]. Час перебування в імміграції визначає мову, якою алофони частіше користуються. Чим довше іммігранти проживають у Канаді, тим більше вони схильні вживати домінуючу мову даного суспільства.

Мови корінних жителів відносять до місцевих мов, якими розмовляли індіјці Канади, метиси, інуїтські народи або їхні предки. У 2011 році було зафіксовано 60 мов корінних жителів, які належать до 12 мовних сімей. Більш ніж 213 тис. жителів вважають одну з цих мов рідною і найчастіше використовують її як засіб спілкування. Найпоширеніша мовна сім'я, мови якої вважають для себе рідними 144 тис. канадців – це алгонкінська сім'я. Інуїтські (35,000) та атабаскські (20,000) мови є другою та третьою мовними сім'ями за кількістю людей, що ними розмовляють. Інші дев'ять мовних сімей використовують лише 6 % населення Канади [5].

Зважаючи на зазначену мовну ситуацію у Канаді, населення потребує вивчення однієї з офіційних мов країни як другої мови. Збереження рідної мови для іммігрантів дуже важливо з культурної точки зору, але знання хоча б однієї з офіційних мов – це найкращий спосіб забезпечити економічну інтеграцію та покращити свої перспективи як повноцінного громадянина суспільства.

Бібліографічний список

1. Аврорин В. А. Проблемы изучения функциональной стороны языка (К вопросу о предмете социолингвистики). – Л. : Наука, 1975.
2. Гаманюк В. А. Іншомовна освіта Німеччини як складова полікультурної освіти на тлі інтеграційних процесів // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: [зб. наук. пр.]. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 21 (74). – С. 30–38.
3. Першуківа О. О. Багатомовна освіта – пріоритетний напрям розвитку європейської мовної галузі // Порівняльно-педагогічні студії. – 2010. – № 3–4. – С. 38–47.
4. Шумарова Н. П. Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму // К. : Видавничий центр КДЛУ, 2000. – 284 с.
5. Aboriginal languages in Canada: Census of population, 2011 / Statistics Canada. URL: <http://www5.statcan.gc.ca/subject-sujet/theme-theme.action?pid=50000&dang=eng&more=0&HPA>.
6. The evolving linguistic portrait: Census of population, 2006 / Statistics Canada. URL: <http://www5.statcan.gc.ca/subject-sujet/subtheme-soustheme.action?pid=50000&id=-50000&dang=eng&more=0>.

МЕТАПРЕДМЕТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ УРОКОВ МУЗЫКИ НА НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ СТУПЕНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Ю. Волчегорская,
доктор педагогических наук, профессор
Челябинский государственный педагогический
университет, г. Челябинск, Россия

Summary. The article describes the music lessons meta-subjects, based on internalization of music aesthetic values on all levels of school education. Describes three group of base musical aesthetic values and stages of internalization meta-subjects values on music lessons.

Keywords: music lessons; meta-subjects; music aesthetic values.

Включённое в современные образовательные стандарты начальной и основной школы требование к метапредметности образовательных результатов для большинства учителей музыки не всегда является вполне понятным и реализуемым требованием. Сводя метапредметную деятельность к формированию универсальных учебных действий (планированию, поиску информации, сотрудничеству, оцениванию, контролю, анализу и т. п.), учитель на уроках музыки зачастую метапредметность, по меткому выражению А. В. Хуторского, «отрывает от предметности» [1, с. 39]. Между тем, на уроках музыки, как ни каких других уроках, метапредметность должна воплощаться в деятельности каждого ученика как особое общекультурное содержание образования. Оно включает, прежде всего, такую фундаментальную проблему как формирование у учащихся ценностных установок, обуславливающих социальный опыт в той части, которая должна быть представлена в содержании музыкального воспитания на всех ступенях школьного образования.

Ценностные ориентации – это широкая система ценностных отношений, поэтому они проявляются как избирательно-предпочтительное отношение не к отдельным предметам и явлениям, а к их совокупности. При отборе базовых ценностей, которые должны войти в структуру личности школьника, стать центром его ценностной системы в процессе музыкального воспитания, необходимо ориентироваться на три группы «вечных ценностей», выделенных В. Франклом:

- 1) ценности творчества, позволяющие человеку осознать, что он создаёт;
- 2) ценности переживания, позволяющие человеку осознать, что он переживает и сопереживает;

3) ценности отношения, позволяющие человеку осознать отношение к общественным нравственным ценностям [2, с. 299–300].

Ценности, которые реализуются в продуктивных музыкально-творческих действиях, мы будем называть *«ценностями музыкального творчества»*. К ним мы отнесём создание музыкально-творческих продуктов: «воображаемых миров» (воображаемых музыкальных картин, сказочных музыкальных героев, созвучий, декораций к музыкальным спектаклям и т. п.); ролевые переживания, возникающие в результате не поведенческого, а чувственного проигрывания социальных и психологических ролей, задаваемых композитором; стремление к самосовершенствованию в различных видах музыкальной деятельности; стремление к избеганию стереотипов в процессе создания музыкальных образов и т. п.

Ценности, которые реализуются в переживаниях в процессе эмоционально-оценочной музыкальной деятельности, мы будем называть *«ценностями музыкального переживания»*. К ним принадлежат стремление к сопереживанию героям произведений музыкального искусства, обязательно подразумевающее представление себя на их месте, идентификацию с ними; чувствительность к красоте музыки; стремление к получению музыкальных впечатлений.

Третью группу ценностей мы будем называть *«ценностями музыкального отношения»*, которые связаны со стремлением школьников к установлению благоприятных взаимоотношений с другими людьми, взаимопонимания, помощи, эмпатии в процессе музыкально-творческой деятельности.

Формирование ценностных ориентаций – процесс достаточно сложный, имеющий определённую протяжённость, не предусматривающий навязывания, напротив, предполагающий деликатность в становлении аксиологических позиций. Интериоризация ценностей может быть представлена в виде цепочки этапов [3].

Первый этап – это предъявление музыкальных ценностей школьнику, которое должно строиться на основе нескольких обязательных условий:

- 1) опущение свободы выбора видов и способов музыкальной деятельности;
- 2) возможность полноценного обсуждения предлагаемых музыкальных объектов, отсутствие давления и авторитарности;
- 3) создание специальных ситуаций (игра в начальной школе, диалог в основной).

Второй этап – знание и принятие музыкальных ценностей без осознания их значимости. Становление ценностных предпочтений на данном этапе строится на основе следующих условий:

1) включение в компонентный состав ценностного опыта школьника как элементов музыкальной культуры, так и элементов быденного сознания, так как система музыкальных ценностных ориентаций учащихся находится на начальной стадии формирования;

2) постоянное расширение представлений школьников о мире музыкальных ценностей;

3) ориентация на ценность социальных отношений, так как учащиеся зачастую принимают ценности музыкальной культуры не из внутренних побуждений, а как необходимость, руководствуясь мнением педагога, одноклассников, из-за боязни осуждения или наказания.

Третий этап – эмоционально-чувственное принятие музыкальных ценностей. В этом случае ребёнок по-прежнему не осознаёт их значимости, хотя и принимает их на эмоциональном уровне. Важнейшими условиями принятия значимых музыкальных ценностей школьником является эмоциональное постижение произведений музыкального искусства в процессе наблюдения за эмоциональными реакциями окружающих (педагога, одноклассников, родителей и т. д.), когда ребёнок фиксирует повторяющиеся эмоциональные реакции, наблюдая за эмоциональными проявлениями, выраженными в интонации, мимике, жестах.

Четвёртый этап характеризуется эмоциональным приятием и осознанием значимости музыкальных ценностей. Условиями их интериоризации являются:

1) использование методов акцентирования эмоций, двойного выражения чувств в процессе восприятия произведений музыкального искусства;

2) эмпатийное взаимодействие в процессе музыкально-творческой деятельности;

3) создание соревновательной ситуации, ситуации успеха-неуспеха, ситуации новизны, ситуации эмоционального взрыва, психоролевых ситуаций (в условиях проведения музыкальной игры, драматизации песни, фольклорного праздника и т. п.).

Библиографический список

1. Хуторской А. В. Нынешние стандарты нужно менять, наполнять их метапредметным содержанием образования // Народное образование. – 2012. – № 4.

2. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
3. Волчегорская Е. Ю. Личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников: методология, теория, практика : дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2007. – 346 с.

FILOZOFIA W SZKOLE: PROBLEM WPROWADZENIA FILOZOFII DO SZKÓŁ

**О. Р. Рабинович, кандидат философских наук
Технологический колледж Национального университета
«Львовская политехника», Львов, Украина**

Summary. In the article the role of philosophy in school is studied as the foundational study for the other sciences based on historical examples

Keywords: philosophy; school; the Socrates method; morality.

Studiowanie filozoficzne ma długą historią rozwoju. W ciągu tej historii byli sformowani pewni punkty, kierunki priorytetowe i pewni kierunki który wytrzymali próbę czasem i nie stracili aktualności dla współczesnego analiza.

Studiowanie filozoficzne antyczności odegrałem dużą rolę w wychowanie osobowości. W jakości głównego celu filozofia antyczności rozpatrzyła formowanie u człowieka kulturę obcowania dialogowego, ydolność myślenia i umienie bronić własny argumenty. Istotą dialektycznej metody okurat była zdolność znaleźć prawdy przez dialog. Rozumienie stron w dialogu było możliwe tylko przez jasne interpretacje pojęć. «Sokratesowski dialog» jest klasyczną formą antyczną dialektyki. Metoda Sokratesa, według Hehela, składała się, po pierwsze w tym aby udowodnić ludzi nieufność we własnych argumentach. I w tedy kiedy wiara tych ludzi stawała pokolebana on przymuszał ich szukać w sobie to co oni mają. Aby przymusić ludzi do wygłoszenia swoich zdania Sokrates udawał że spotkał ich oraz pierwszy i zadawał pytania aby uczyć się przez odpowiedzi. W ten czas kiedy ludzi wygłoszali swoje intencje Sokrates wysłuchowywał ich poglądy. Wtedy on robił wszystko aby ludzi zaczęli przeczyć własnym argumentam. I to jest właśnie «sokratowska ironia». W ten sposób Sokrates nauczał rozmówców że oni nic nie wiedają. Wiencej tego on mówił że sam nic nie wie i w związku z tym nigdy nic nie naucza [4, s. 44].

Filozof Focht uważa że Sokrates przez swoje żądanie uzasadniać refleksje założył trwały fundament dla tryej nauke, dla logiky, etyki i pedagogiky. Filozofia Sokratesa miała harakter krytyczny i dążyła do tego aby nie oddawać gotowe wiedzę, ale dawać metode dla zna-

leżcia prawdywej wiedzę. Sokrates pragną wspulnie z innymi znaleźć droge do prawdy która nie była określona i dla niego również. «Sokrates nie zostawił tekstów własnych utworów, ale dał impuls do znalezcia prawdy i do stwozenia nauky przez długą kolejce filozofów» pise Focht [11, c. 66].

«Metoda Sokratesa» jako forma nauczanie filozofii nigd nie tracił swojej aktualności. Na przykład w roku 1922 filizof Nelson z Niemców założył Filozoficzno-polityczną Akademię, gdzie «metoda Sokratesa» była rozpatrzona jako główna zasada nauczania. Ta metoda zajmowała głównie miejsce w nauczanie właśnie wykładowców. W czas terażniejszy ta metoda znów jest wprowadzona w szkołach w Niemcach. To nie jest przypadkowo. Od tego czasu kiedy rozpoczął działać zakaz na brutalność w kulture politycznej większość ludzi stali więcej uważnymi do form dialogu konstruktywniego. Siła form językowych jest ważliwą wtedy kiedy nasz cel jest nie «opowiadać» ale «tłumaczyć życiewi formy myśli».

Nelson odznaczał że Sokrates nie był «nauczycielem» (w zwyklem dla nas rozumienie tego słowa), który pragnie coś «dać» swoim ucyniom. Nelson przejmuje właśnie postulat «metody sokratesowej», że trzeba «wyłączyć dogmatyzm z rozważań» i «wogule wyłączyć wszystkie rozważania katygorycznie» [13, c. 30]. Każdy mężczyzna, każda kobieta (i wszystkie dzieci) mają zdolność do tej metody. Przez ta metoda którykolwiek z nas staje «znawcą» w pewnych pytaniach etyki, polityky, pedagogyky, zycia. Znajomość z tej metodej daje nowę wiedzę w rozumienie logiky i języka. Nelson chciał wzmocnić «zaufania do intelektu» w wykształceniu średnim i wyższym i dla tego on w swój czas stwozył zasady szkolnej reformy w Hejsji. Tam «metoda sokratesowa» zajmowała pierwsie miejsce pośród dyscyplin szkolnych.

Przy analizą filozofii antycznosci trzeba zaznaczyć że nie tylko Sokrates wyznawał dydaktyczną ważliwość dialoga, Platon też wyznawał to.

Filozofia może być przestudiowana przez łatwą rozmowę która pokazyje zdolności każdego z uczniow [8, c. 349]. Przez tym jako mówić coś trzeba zmusić mówić coś swoich uczniow. Ale co może być przedmiotem dla rozmowy? Trzeba rozmawiać o sense życza i świata, y przykładami które dają nam życze. «Prawdywy sens każdego uczenia to jest pamięć (przypominanie), która może być aktuwną albo paswną. Ja sam przypominam i prośe przypominać innych. We mnie i w innych pamiętniki rozdą się przez rozmowy i pytania które potzsebę pdokładni odpowiedzi. Dla tego prawdziwe uczenie jest tworczosciom, i

nauczyć się to jest znaleźć w sobie. Prawdziwe uczenie jest pragnienie do odnajduwania w sobie czegoś» [11, c. 68–69]. Wiedziemy że Platon wysuwał dwa postulaty studiowania filozoficznego – twórczość amatorską i kontakty osobiste.

Formowanie moralności było głównym celem we wszyrych czasach. Wiedzę umocnią wstyd w chłopach, mównie przez Demokryta, a to jest te przez co człowiek jest sformowany [7, c. 157]. Epikur okrzesał moralno-etyczny postulat studiowania filozoficznego. «Niechaj nikt w latach młodych nie opóźnia lekcji filozoficznej, nikt nie może być młodym albo zastarym dla zdrowia duszy. Ten który mównie że jeszcze nie czas albo już nie czas ten podobny na tego który mównie że szczęście nie istnieje już albo jeszcze. Dla tego i chłopiec i stażec muszą uczyć się filozofii: pierwszy dla tego, aby kiedy on stanie starym był młodym w dusze (przez pamięć o czynach przeszłych), drugi – aby być i młodym i starym odnaczaśnie i nie lękać się tego» [5, c. 17].

Studiowanie filozoficzne od dawna jest powięzane z rozwojem intelektualnym. Właśnie pojęcie «szkoła» (jako pewna organizacja) było stwożone przez stwożenie nauki filozofii i factuśnie jest z niej powięzane. Rozmowy filozofów z uczniami potrzebywali systematyczności i pewnej organizacji. W wyniku tego powole była sformowana szkoła jako zakład dla wychowywania. Z tego wynika, że specyfika rozmowy filozoficznej (gdzie słowo to jest główny instrument), znaczenie filozofii w oświacie, i te że filozofia jest oddzielana od świata materialnego stało podstawowym argumentem dla tego aby «w praktyce szkoły europejskiej podstawowe nauczenie stało mieć charakter wyrazowy, a zawodowe nauczenie charakter rzemiosła» [2, c. 700].

Wiadomo że w wieki średni filozofia nieodmiennie była w składzie siódmym wolnych sztuk. Wspólnie z rytoryką i gramatyką ona obrazowywała pierwszy koncentrum (trywium). Drugi koncentrum obrazowywali arytmetyka, geometria, astronomia i muzyka (kwadriwium). Właśnie tych dwa koncentrum wspólnie z bogosłowiem obrazowywali treść średniego wykształcenia.

W Ukrainie w wieku XVII byli pewni klasy filozoficzne przy Kiewo-Mogylanskiej akademii. Kurs filozofii był rozdzielony na logikę, fizykę i metafizykę. Do początku wieku XIX «uż było sformowane rozumienie studiowania filozoficznego jako wspólnego duchowego rozwoju i rozwoju osobystego» [1, c. 425]. Właściwie rozumienie tego rozwiło antychnie pojęcie rolę filozofii w wychowywanie człowieka.

Prawdziwie rozumiemy że szkoła nie może nauczyć filozofii jako wyższa uczelnia, ale to nie jest zadanie propedeutyki filozoficznej. Ale wszyscy mają rozumieć podstawy filozoficznego światopoglądu przy

badanie zasad innych nauk. Właśnie filozoficzna kultura w szkole podstawowej to jest ten fakt który bardzo ważliwy.

Tendencja do wprowadzenia studij filozoficznych w szkole podstawowej uż była w latach 80–90 wieku XX. Było zaproponowane wprowadzić kurs syntetyczny (który składał się z rozmaitych dyscyplin). Ten kurs może obejmować ogólnonaukowe i naukowe wiedza. Na przykład, ogólna biologia, przyrodoznawstwo i spolecienstwowiedza (обществоведение) i take nowe nauke które są wprowadzony w plany szkolny Europy Wschódnej (na przyklad, nauke które są filozofichni w istocie: «Estetyka», «Społeczeństwo i osobistość», «Podstawy naszego światopoglądu», «Estetyka»).

Następna tendencja jest wprowadzenie filozofii jako przedmiot naukowy. Warto odznaczyć że wiecej uczonych domagają się aby podstawy filozoficzne były wprowadzoni w szkołe podstawowej. Jednak ta tendencja jest wprowadzona w sposób następny: filizifia jest wniesiona jako przedmiot podstawowy ale nie jako osobny tylko jako który co może integrować rozmaity nauke. Spolecienstwowiedza, nauke polityczne, etyka, ekonomica, historia ogólna są wprowadzone w szkołach w naszych czasach. Wszyscy oni rozpatrują filizifski i światopoglądni aspekty.

Studiowanie filozoficznie może przez formowanie kultury myślenia dać zrozumieć że wszystko można łatwo badać przez słowa. Właśnie przy formowanie kursa logiki dla dzieci Uśynskij wykożystował pryncyp dialogowości przy badanie czegoś [9, c. 399–416].

Suchomlinskij uważał że filozofia jest prawdziwą potrzebą wyrostków i podlotków. Jeżeli w roku dziecka źródło życia duchowego jest świat rzeczy, to w wiek młodociany przed nami uż odkrywa się świat myślow. Właśnie taka osobliwość wiekowa jest zmalowana w opowieści Tolstego «Wiek młodociany». Suchomlinskij piše że ojciec i matka są obrażonymi wtedy kiedy ich dzieci uż zapomnieli y kond oni są. Ale to jest fakt że pośród życia wielkiego rodyina uż nie wyglonda jako coś wielkie. Nawet własny «gzgrzechy» (przekroczenie przepisów) wydą się czymś malutkim i nie godnym uwagi. Suchomlinskij piše że «Wyrostek zacyna myślić pojęciami ogólnopolitycznego i filozoficznego harakteru. To nie jest dziwota. Zainteresowanie w przeznaczeniu ludzkim to jest istotą wieku młodocianego» [5, c. 230].

W SZA (New Jersey) był założony i istnieje w czasie terazniejszym instytut filozofsko-badawczy dla dzieci (IAPC). W plan szkolny był wprowadzony kurs filozofii. Przy objętości 2 godzin w tygodniu ten kurs polepszał postąpy uczniów V–VIII klasów y przedmiotów podstawowych (język, matematyka itd.). Ten projekt był zaproponowany

przez filozofa Lipmana. On uważa że dla prawdziwego formowania myślenia trzeba mieć nie tylko praktykę lingwistyczną. Wiecej tego sformowana od dawna praktyka podawania materiałów szkolnych może tylko związać myślenie. W porównanie, zwykła komunikacja w rodzinie może dać wiecej dla rozwoju myślenia. Od początku życia intelekt dziecinny robi wielki skok powiązany z rozumieniem języka. Jednocześnie idzie proces zaswojenia języka, logiki, semantyki, syntaksysa. Od narodzenia już zaswojony logika, semantyka, syntaksys, oni są platformą życia przyszłego wszystkich istot racjonalnych [10, c. 46–47].

Filozofia obejmuje osobliwie miejsce w wykształcenie Francji. Filozofia jest obowiązkowym przedmiotem we wszelkich liceum Francji. Program filozofii składa się z rozdziału «Poznanie» i «Działanie». Rozdział pierwszy jest teoretycznym – tam chodzi o pytaniach filozofii jako nauki; wtedy rozdział drugi jest praktycznym (tam chodzi o organizację kierowania państwem, o politykę, psychologię emocji itd.) [6, c. 81–93].

Otóż wiemy że studiowanie filozoficzne ma być stałym przedmiotem w szkole podstawowej jako główny fundament dla innych nauk podstawowych. To jest urojumiałem przez przykłady historyczne (od antyczności do czasu terażniejszego). Studiowanie filozoficzne ma być celem pedagogiki w szkole terażniejszej.

W ten sposób, ponieważ studiowanie filozoficzne w szkole terażniejszej jest prawdziwym faktem (który już jest), należy czynić następną rozwój filozofii jako rzecz konieczną.

Библиографический список

1. Большая советская энциклопедия. – Т. 27. – М., 1957. – С. 425.
2. Педагогическая энциклопедия. – Т. 4. – М., 1968. – С. 700.
3. Боборыкин П. Философия в гимназиях. – СПб., 1899.
4. Гегель. Лекции по истории философии: В 2 т. – М., 1994. – Т. 2.
5. Горбачев Н. А., Кобзев М. С. Философия и педагогика. – Саратов, 1974.
6. Малабу К. Преподавание философии во Франции: прошлое и будущее // Философские исследования. – 1993. – № 2.
7. Материалисты древней Греции : Собрание текстов Гераклита, Демокрита и Эпикура. – М., 1955.
8. Платон. Сочинения: В 3 т. – М., 1971. – Т. 3. – Ч. 1.
9. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. – М., 1989. – Т. 3.
10. Философия для детей / под ред. Н. С. Юлина. – М. : ИФ РАН, 1996. – М., 1996.
11. Фохт Б. А. Перечитывая античную классику // Педагогика. – 2000. – № 8.
12. Шубинский В. С. Философское образование в средней школе: Диалектико-материалистический подход. – М., 1991.
13. Nelson L. Die sokratische Methode. – Kassel-Bettenhausen, 1987.

РАЗВИТИЕ УРОВНЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПУТЁМ ОРГАНИЗАЦИИ КОНКРЕТНЫХ УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЙ

**Ф. С. Жумаева, кандидат педагогических наук
Узбекский научно-исследовательский институт
педагогических наук имени Т. Н. Кары-Ниязи,
г. Ташкент, Узбекистан**

Summary. In this article the essence of one of the types of modern pedagogical technologies – case method, defined requirements for the development of problematic situations, the conditions of their use, describes the structure of the specific situations revealed their importance in economic education.

Keywords: challenging task; situation; condition; evidence; critical thinking; information; contradictions; the method of case studies; the structure of the case; search; research; reasoning.

Для экономического образования особое значение имеет результативность использования новых технологий.

Одна из технологий – это эффективно разработанный метод кейса, но при условии, что кейсы отвечают ряду требований, а именно:

- интересное, простое и доступное изложение ситуации, связанной с реальным событием;
- выделение «драматической» сущности и проблемности ситуации;
- определение положительных и отрицательных аспектов;
- установление центрального звена проблемы;
- соотнесение с возможностями группы учащихся;
- предоставление информации в необходимом объёме.

Некоторые специалисты высказывают суждение о дополнительных требованиях к разработке кейсов. *Требования состоят в следующем:*

- 1) отражение конкретных экономических проблем, существующих в стране;
- 2) решение проблемных задач силами членов учебных групп на основе сотрудничества;
- 3) связь ситуаций с актуальными для региона, где проживают учащиеся, экономическими проблемами;
- 4) опора на определённые экономические закономерности и нормативы;
- 5) доведение до сознания учащихся необходимости решения поставленной проблемы;
- 6) раскрытие истории появления данной проблемы.

В условии (или в тексте) предлагаемой проблемы не должно содержаться её решение, так как главная задача проблемного обучения состоит в поиске вариантов решения. Многие специалисты предлагают решение целого ряда общественных проблем для использования в учебных ситуациях. По их мнению, если ученик способен к размышлению или знаком с опытом участия в проблемных ситуациях, он быстро находит решение заданий кейсов. Но здесь возможны и ошибки учащихся, так как для ответа на задание конкретной ситуации используется соответствующее правило, и обучать учащихся проблемным методом можно на примере не общих, а совершенно определённых ситуаций. Прежде всего, следует подробно ознакомить учащихся с требованиями «вхождения» в ситуацию.

Требования таковы:

1) учащихся нужно ориентировать на определённые ситуации и на то, как могут быть использованы результаты их решения. Кейсы составляются таким образом, что они требуют поиска доказательств, аргументов для решения задачи. Учащимся надо привести понятные, убедительные доказательства, поэтому надо объяснить ученикам, какого содержания должны быть их доказательства [1, с. 48].

2) необходимо раскрыть для учащихся смысл «условия», описанного (или изложенного) в кейсах, а для этого подробно «рассмотреть» структуру кейса, определить его характер. На данном этапе можно привлечь учащихся к выбору доказательств. В этот момент повышается их интерес к поиску вариантов возможных аргументов.

3) невозможно изучить какое-либо явление с помощью одной ситуации. Предоставлять учащимся новые экономические знания, можно только используя систему специально составленных кейсов. Анализируя конкретные явления с помощью кейсов, учащиеся приобретают социальный опыт и усваивают экономические знания. Кроме того, у них формируются навыки ответственности за принятие решений в проблемных ситуациях. Главное, что кейсы призывают учащихся к действиям.

4) использование кейсов в процессе экономического образования – это не метод для обучения учащихся правильно отвечать на вопросы или выполнять определённые задания. Учитель старается использовать кейсы для того, чтобы развивать мышление учащихся. Например, в процессе деловых игр нецелесообразно давать задания по решению кейсов. Учителя часто применяют

кейсы, чтобы обеспечить достижение высоких результатов в плане развития аналитических способностей учащихся.

5) для того, чтобы кейс «состоялся» в полном смысле слова, необходимо привести веские доказательства. Ситуация может быть успешно разрешена, если учащиеся почувствуют себя участниками конкретных событий. Поэтому предлагаемые проблемные ситуации должны иметь жизненный характер, то есть быть естественными. Если же ситуация будет надуманная, искусственная, учащиеся сразу же потеряют к ней интерес.

Если ситуация кейса выражена максимально точно, то учащиеся почувствуют необходимость выполнить конкретные экономические операции. От них потребуются определить, как, когда и где применить имеющиеся знания. Что делать, большинство из них знает. Однако между тем, что делать и как делать – есть большая разница. Поэтому наряду со знаниями важно развивать у учащихся навыки выполнения действий.

Важной составляющей кейсов являются доказательства, аргументация, которую нужно выстраивать в логической последовательности.

При составлении (разработке) кейсов необходимо учитывать вопросы, которые могут возникнуть у учащихся и вызвать дискуссию. Чтобы не допустить хаотичного обсуждения, желательно структуру кейса дополнить таблицами, схемами, которые регламентируют и направляют ход рассуждений. Со стороны учителя требуется аналитический комментарий для того, чтобы учащиеся были правильно сориентированы на сущность проблемы. Эту функцию может выполнить хорошо подготовленный ученик, выступающий в роли лидера группы. В ряде случаев учащиеся с большим вниманием относятся к слову и действиям своего товарища по классу или группе.

В содержании информации кейсов должны найти место новые знания, представленные в форме примечаний или сносок (здесь речь идёт о кейсах, изложенных в виде печатного текста). В этом случае для подробного анализа ситуации должны быть представлены необходимые сведения. Возникает проблема и с количеством доказательств. Перед учителем, разрабатывающим кейс, стоит задача, какие из условий или ситуаций нужно оставить, а от каких можно отказаться.

В методических рекомендациях по использованию кейсов даны указания о том, как необходимо подготовить учащихся к выполнению заданий [2, с. 36]. От учителя требуется разъяс-

нение цели работы, подробное описание условий. Главное, чтобы ситуация была естественной, так как нереальная ситуация вызывает дополнительные трудности.

Между проблемой, исследуемой в кейсе, и доказательствами должна соблюдаться пропорциональность, то есть должны быть чётко сформулированы условия, которые требуют конкретных доказательств.

Сущность конкретной проблемы заключена в наличии в ней противоречий. Именно они побуждают учащихся высказывать различные точки зрения, что в свою очередь способствует формированию у учащихся навыков разностороннего подхода к оценке предметов и явлений [3, с. 7].

Перед выполнением заданий кейсов (в письменной форме) учащимся задаются вопросы целенаправленного характера. Например: для чего, вы будете описывать конкретную ситуацию? Что это вам даст? [4, с. 76–77].

Отвечая на такой вопрос, учащиеся понимают, какие сведения им не понадобятся, а на каких явлениях и доказательствах нужно сосредоточить своё внимание. И с этих позиций отбирается учебный материал и необходимая информация [5, с. 12].

В экономическом образовании каждая проблема представляет интерес для учащихся. Для их решения целесообразно группировать и обобщать актуальные вопросы, имеющие широкий общественный резонанс, и выносить на обсуждение учащейся молодёжи.

Библиографический список

1. Арутюнов Ю. С. Методика разработки конкретных ситуаций. – М., 1980.
2. Багиев Г. Л., Наумов В. Н. Руководство к практическим занятиям по маркетингу с использованием кейс-метода. – М., 2000.
3. Ниёзов Г., Мансурова Н. Иқтисодий тарбия баркамоллик асоси // Халқ таълими. – № 4. – 2002.
4. Метод конкретной ситуации. Опыт НКО Юга России / автор-сост. В. Птицын. – Краснодар : ЮРПЦ, 2003.
5. Шомансуров Ш., Каримов Б. Иқтисодий билим асосларини мактабда ўқитиш. – Тошкент : Тошкент шаҳар ўқитувчилар малакасини ошириш институти, 1996. – 34 б.

IV. QUESTIONS OF CONTINUITY IN FORMATION SPIRITUAL, MORAL AND HEALTHY LIFESTYLE

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПОДДЕРЖКИ СТАНОВЛЕНИЯ ДУХОВНОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

**Т. Г. Русакова, доктор педагогических наук, профессор
Оренбургский государственный педагогический
университет, г. Оренбург, Россия**

Summary. The article discusses the emergence of spiritual experience in ontogeny as a complex and contradictory process, due to the ambiguity of the manifestations of its elements in specific situations; shows the role of experience in the development of the spiritual experience of the preschooler and reflection of a younger schoolchild; the necessity of the continuity of the educational process preschool and primary school is justified.

Keywords: preschool child; junior high school student; a spiritual experience; formation; experience; reflection.

Духовный опыт – ценностно-смысловое ядро личности, которое придаёт смысловой стороне опыта индивида, представленного в виде знаний, и чувственной стороне опыта (его переживаниям) личностный контекст смыслов и значений, отражающих духовные ценности культуры. В онтогенезе становление духовного опыта представляет собой процесс, детерминируемый активностью самой личности. Этот процесс в определённой степени отражает и сопровождает процесс развития субъективной реальности, которая в психологической и педагогической антропологии обозначается понятиями «внутренний мир человека», «душевная жизнь», «индивидуальный дух». Становление духовного опыта личности обусловлено возрастной динамикой процессов организации внутреннего мира младшего школьника и его отношений с внешним миром.

Как категория диалектики, «становление» обозначает процесс формирования некоего материального или нематериального объекта до какой-то степени завершенности. Становление духовного опыта связано с формированием духовного слоя сознания,

который складывается очень рано (М. М. Бахтин, С. Л. Рубинштейн), на самых первых ступенях развития личности (Д. Б. Эльконин). Началом данного процесса выступает кризис трёхлетнего возраста, связанный со становлением самосознания ребёнка и началом формирования иерархии мотивов. Возраст от 3-х до 5-ти лет К. Бюлер называет периодом «практической целевой ориентировки». В это время, по мнению психолога, душа ребёнка отдалённо напоминает географическую карту путешественника-исследователя, отметившего себе на новой земле прежде всего маленькое местечко, и после этого начавшего делать оттуда первые экскурсии во все стороны. Она считает, что главный вопрос «почему» есть орудие, которым душа ребёнка сама себя созидает, не расходуя энергию на добычу знаний, пользуясь стимуляцией («возбуждением») и помощью взрослых [2]. По мнению В. В. Абраменковой, духовность дошкольника есть составная часть детской субкультуры, представленная в различных видах детского творчества и фольклора (играх, рисунках, стихах, песенках, детских молитвах) [1].

Теоретический анализ психолого-педагогических исследований и наша собственная педагогическая практика показывают, что к старшему дошкольному возрасту у ребёнка формируются психолого-педагогические предпосылки становления духовного опыта: гуманистическая направленность, способность смыслообразования, воображение, относительно устойчивое вне ситуативное соподчинение мотивов, рефлексия, чувства сопереживания и сорадования [4]. Доминантой процесса становления духовного опыта является духовная идентификация – выделение своего духовного Я, понимание человеческой сущности своего существования и ответственности, обусловленной этой сущностью, осмысление (наделение смыслом) своих отношений с окружающими на основе различения базовых нравственных характеристик добра и зла.

Изучение литературных источников, описываемых экологию детства (Фазиль Искандер, Лев Кассиль, Николай Носов и др.) и реальных жизненных ситуаций, в которых находится современный ребёнок, позволяет выделить первичные проявления его духовности:

– *мотивационные* (эмпатическое ощущение душевных переживаний других людей; наделение живых и неживых объектов окружающей действительности теми чувствами, которые может испытывать сам ребёнок; неосознанное переживание чувства

долга, вызванное ориентацией на пример, показанный другими людьми; желание помочь Другому;

– *гностические* (представления о собственной нравственной ответственности за жизнь, здоровье, настроение, самочувствие других людей (страх потери, по Корчаку, ощущение смерти, право на смерть – самое первое ощущение ребёнка); знание правил поведения и требований данного социума);

– *поведенческие* (способность и желание оказывать посильную помощь и поддержку; выражать сочувствие, сорадование; быть терпеливым и сдержанным; стремление и желание делать самостоятельно добрые дела).

При соответствующих условиях данные характеристики выступают в качестве мотивов, побуждающих ребёнка к действию.

Таким образом, духовный опыт ребёнка к началу обучения в школе имеется, однако характеризуется фрагментарностью. *Фрагментарность духовного опыта проявляется в разрозненных, отрывочных поступках, не собранных в целое; способах деятельности, ещё не ставших жизненно необходимыми, не переросших в естественную для данного ребёнка модель поведения и основу жизнедеятельности* [4]. В младшем школьном возрасте расширяется сфера реализации духовного опыта, возрастает активность ребёнка в совершенствовании себя. Доминантой становления в переходный период выступает духовная проекция – «перенос» своего духовного опыта на других, эмпатийное переживание состояний других людей, «наделение» духовными свойствами окружающих (позитивное приятие). Следующей доминантой в младшем школьном возрасте становится духовная интеграция – ценностно-целостное отношение к себе, другим, миру в целом. Содержание духовного опыта младшего школьника предстаёт как динамическое, системное образование, объём и глубина которого определены духовными и душевными потребностями ребёнка, направленными на общение в образовательной сфере, и спецификой среды, в которой происходит процесс становления его духовного опыта.

В создании среды ценностно-смыслового пространства взаимодействия педагога и ребёнка в ДОУ и начальной школе мы видим один из путей преемственности поддержки процесса становления духовного опыта личности. Формой такой поддержки является педагогическое содействие, в котором духовная культура личности педагога – носителя духовных ценностей и содержания культуры, и собственный опыт душевных

переживаний и нравственного поведения ребёнка становятся материалом для построения им своего духовного идеала. В зависимости от потребностей и возможностей детей мы выделили три типа педагогического содействия: активное, включённое и избирательное.

Активное содействие имеет характер тесного взаимодействия педагога и ребёнка, что обусловлено ярко выраженной зависимостью младшего школьника исследуемого возраста от взрослого, особенно в решении вопросов духовного характера. Методы активного содействия: межличностный диалог на темы, волнующие детей, чтение и обсуждение сказок и рассказов о мудрости человека, подвигах, красоте и гармонии, творческие задания, стимулирующие воображение и эмпатию ребёнка («Представь себя комнатным растением, растущим на подоконнике в твоей комнате, и нарисуй», «Изобрази, каким видит тебя твоя кошка (рыбка, попугай)», «О чём рассказала бабушкина шариковая ручка»). *Включённое* содействие носит эпизодический характер и зависит от осознания педагогом необходимости своего участия в ситуации духовного характера, переживаемой ребёнком, такая форма работы предполагает инициирование формирования младшим школьником представлений о разнообразии духовного опыта человечества и своей принадлежности к человеческой культуре, тем, кто хранит и создаёт новые духовные ценности. *Избирательное* педагогическое содействие носит эпизодический характер и обусловлено потребностью ребёнка в педагогической помощи или её отсутствием.

Преемственность педагогического руководства процессом становления духовного опыта ребёнка в форме педагогического содействия предполагает комплекс условий, методов и средств, реализация которых возможна как в ДОУ, так и в начальной школе.

Библиографический список

1. Абраменкова В. В. Игры и игрушки наших детей: забава или пагуба? – М. : Педагогика, 1999. – 270 с.
2. Бюлер К. Духовное развитие ребёнка. – М., 1924. – 393 с.
3. Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н. Ступеньки к творчеству. – М., 1995. – 144 с.
4. Русакова Т. Г. Становление духовного опыта личности в младшем школьном возрасте // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 32–38.
5. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М. : Школьная пресса, 2000. – 384 с.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ У ДЕТЕЙ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ПОНЯТИЙ

**Н. П. Шитякова, доктор педагогических наук, доцент
Челябинский государственный педагогический
университет, г. Челябинск, Россия**

Summary. The article represents the consistency of procedures, providing the continuity of the formation of spiritual-moral notions of children.

Keywords: spiritual-moral Education; spiritual-moral notions; continuity.

Федеральные государственные образовательные стандарты как начального, так и основного общего образования среди требований к планируемым результатам содержат требования к развитию морального сознания, основой которого является знание и понимание обучающимися духовно-нравственных понятий. Достижение этих результатов невозможно без реализации связей преемственности начального и основного образования.

В психолого-педагогической литературе преемственность рассматривается как закономерность и педагогический принцип. И та, и другая трактовка, на наш взгляд, правомерна. Преемственность во взаимосвязи с такими категориями, как развитие, непрерывность, раскрывает суть закона отрицания отрицания. Философы рассматривают преемственность как момент объективной, необходимой, повторяющейся связи, определяющей результаты развития. Преемственность как закономерность нашла своё отражение в соответствующем педагогическом принципе.

Обобщая результаты исследований проблемы преемственности, можно выделить следующие её элементы: замена старого новым; удержание из старого всего положительного в критически переработанном виде; движение от простого к сложному; сохранение элементов целого при изменении целого как системы.

В работах А. В. Петрова преемственность рассматривается как триединый процесс:

- деструкция (разрушение, преодоление, изживание прежнего);
- кумуляция (частичное сохранение, наследование, трансляция);
- конструкция (формирование, создание нового) [2].

Указание Гегеля на отрицание отрицания как способ построения системы помог нам прийти к выводу о возможности рассматривать преемственность как механизм педагогических процессов, в том числе процесса формирования у обучающихся духовно-нравственных понятий. В психологии под механизмом понимается закономерная смена состояний какого-либо сложного субстрата, в педагогике – это логическая последователь-

ность процедур, определяющая внутреннее устройство какого-либо педагогического процесса и обеспечивающая его развитие, совокупность способов педагогической деятельности, выстроенная в определённой последовательности и направленная на достижение конкретной цели. В психологии понятие «механизм» относится к психической деятельности или к психическим процессам, в педагогике – к педагогической деятельности или педагогическим процессам. «Вскрыть механизм чего-либо – это значит проникнуть в его внутреннее устройство, уяснить взаимосвязь и взаимозависимость частей и элементов целого и через это понять и объяснить сущность предмета (процесса), его необходимый закономерный ход и его неизбежное возникновение из тех или иных условий» [1, с. 13].

Действие механизма преемственности в педагогическом процессе должно быть обусловлено деятельностью педагога. В чём особенности этой деятельности? Они связаны с основными элементами, как педагогического процесса в целом, так и преемственности, влияющей на его развитие.

Мы видим следующую логическую последовательность действий, обеспечивающих преемственность в формировании духовно-нравственных понятий у детей разного возраста:

– декомпозиция общих целей и задач воспитания на каждом его этапе;

– определение или выбор принципов деятельности;

– построение содержания воспитания от простого к сложному;

– усложнение методов, форм и средств воспитания в зависимости от возраста воспитанников, придание им всё более активного характера.

Декомпозиция целей и задач воспитания обеспечит видение перспективы, направленности воспитания, связи старого и нового, поможет определить этапность и усложнение задач, содержания, форм и методов воспитания. Это позволит избежать «застоя», «топтания на месте» в развитии и воспитании ребёнка. Декомпозиция цели осуществляется педагогами с опорой на существующие и разрабатываемые самостоятельно таксономии (иерархии целей).

Покажем применение приёма декомпозиции на примере декомпозиции такой цели, как формирование у школьников понимания сущности прощения, которая в нашем случае является целью верхнего уровня. В качестве целей нижнего уровня могут выступать такие позиции, как:

1. Знание детьми различных значений понятия «прощение».

2. Понимание необходимости прощения одним человеком другого человека.

3. Положительные эмоциональные переживания воспитанников в ситуации прощения и др.

Эти цели в свою очередь можно подразделить на цели ещё более низкого уровня, более конкретные, достижимые в рамках отдельного урока или мероприятия. Так, например, первая цель может направить педагога на поэтапное решение проблемы осознания детьми того, что простить – это значит:

- не таить обиду;
- перестать сердиться (гнев всегда порождает ответный гнев);
- не винить человека за дурную мысль или плохой поступок;
- найти в себе мужество и признать свою неправоту;
- уметь радоваться общению с другими людьми и т. д.

Содержание процесса формирования духовно-нравственных понятий, на наш взгляд, следует строить в соответствии с концентрическим принципом, который предполагает их повторение на каждом новом возрастном этапе, но уже в критически переработанном, усложнённом виде. Перед детьми должны открыться новые грани, стороны, аспекты нравственных норм, понятий, ценностей. Следуя концентрическому принципу, необходимо подвергнуть анализу содержание образовательных программ с точки зрения отражения в них процессов деструкции, кумуляции и конструкции.

В педагогической практике простое зачастую рассматривается как нечто примитивное, очень конкретное. Следует акцентировать внимание на понимании простого и сложного в трактовке Н. И. Чуприковой [3].

Под *простым* она понимает нечто целое, нерасчленённое, недифференцированное, а под *сложным* – более конкретное, детализированное. На наш взгляд, именно такое толкование соответствует особенностям формирования духовно-нравственных понятий, которое идёт как от частного к общему, так и от общего к частному. Так, например, дети младшего школьного возраста затрудняются в дифференциации понятий. Сначала они пользуются общими понятиями «хороший» и «плохой». И только благодаря целенаправленной работе педагога, в их сознании формируются более конкретные понятия: добрый – злой, щедрый – жадный, доброжелательный – завистливый и др.

Следующее важное действие, обеспечивающее преемственность в процессе воспитания, – это усложнение и приведение в соответствие с возрастными особенностями используемых методов и форм воспитания, придание им всё более активного характера. В соответ-

ствии с развитием мышления ребёнка от действенно-практического к наглядно-образному, а от него – к абстрактно-логическому в процессе формирования нравственных понятий должны изменяться и методы. Здесь прослеживается обычно следующая тенденция: от использования методов приучения, педагогического требования переход к наглядным методам (пример, демонстрация и др.); затем – к объяснению, чтению, беседе. И от них – к диспутам, дискуссиям и т. п. Тем не менее, взаимосвязь не должна быть, на наш взгляд, жёсткой. Этическая беседа как метод воспитания используется в работе с детьми разных возрастов. Тем не менее, её характер, особенности меняются, не только в зависимости от возраста воспитанников, но и в зависимости от уровня их воспитанности.

Таким образом, охарактеризованные нами действия обеспечат преемственность в формировании духовно-нравственных понятий, и, следовательно, положительную динамику развития морального сознания подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Бойко Е. И. Механизмы умственной деятельности. – М.: Педагогика, 1976. – 248 с.
2. Петров А. В. Дидактические основы реализации принципов преемственности и развивающего обучения при формировании фундаментальных понятий в преподавании физики в педузе : дис. ... д-ра пед. наук. – Горно-Алтайск, 1996. – 401 с.
3. Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение: психологические основы развивающего обучения. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 317 с.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

**И. А. Дегтярёва, студент 5 курса
Челябинский государственный педагогический
университет, г. Челябинск, Россия**

Summary. The article describes the program of extracurricular activities, aimed the moral values formation primary and basic education levels students.

Keywords: moral values; program of extracurricular activities.

Нравственные ценности – высшие ценности человека, главными их определяющими категориями являются категория добра и совести, должного во благо; они охватывают совокупность

действий, принципов, норм нравственного поведения и слагаются на основе тех реальностей и поступков, на основе которых человек оценивает, одобряет, то есть воспринимает их как добрые, благие, справедливые [1]. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, являющаяся идеологической основой новых стандартов как начального, так и основного образования, особое внимание уделяет созданию условий для становления и развития «высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России» [2]. Одним из направлений работы по формированию нравственных ценностей в начальной и основной школе может стать внеурочная деятельность как составная часть учебно-воспитательного процесса школы.

Разработанная нами программа «Дорога добра» направлена на формирование нравственных ценностей школьников во внеурочной деятельности и опирается на формирование следующих ценностей: патриотические чувства гражданина России; общечеловеческие ценности; ценность знания; правила взаимоотношения с другими людьми; личное нравственное самосовершенствование.

Цель программы – формирование у учащихся нравственных ориентиров при построении деятельности, общения и взаимоотношений, основ мировоззрения и самовоспитания.

В ходе реализации программы необходимо опираться на такие методы работы с детьми как *лично направленные*, когда содержание становится актуальным для каждого ребёнка; *стимулирующие*, когда в диалоге поддерживается свобода высказываний, что способствует раскованности, пробуждению у детей интереса к нравственным проблемам и созданию общественного мнения; методы, *развивающие* нравственное сознание; методы, *активизирующие*, пробуждающие творческие способности личности ученика, его эмоциональную сферу.

Содержание программы ориентировано на следующие формы и виды внеурочной деятельности: игровая, познавательная, краеведческая, сюжетно-ролевые игры, просмотр мультфильмов, посещение выставочных залов и музеев, походы в театр, конкурсы, посещение библиотек, проведение праздников. Всё это позволяет в наглядной форме довести до сознания ребёнка представления о внутреннем мире человека, его переживаниях, мотивах, сопровождающих выбор действия и являющихся двигателями поступков.

Становление нравственных ценностей учащихся от класса к классу происходит в следующей логике:

1) развитие способности увидеть нравственную ситуацию, оценить нравственные поступки (понимание нравственных правил как ориентира поступка: ситуация – поведение – правило; от правила – к поведению);

2) осознание и принятие правил и норм нравственного поведения, стремление к выполнению норм, переход от контроля к самоконтролю, формирование понимания того, что нравственное взросление идёт от поступка к нравственным качествам на основе соблюдения и выполнения правил;

3) ознакомление детей с понятием «мотив», как внутренней сутью нравственного поступка, ознакомление с нравственными качествами человека, формирующимися на основе поведения в соответствии с нравственными нормами, формирование представлений об ответственности за выбор поведения;

4) осмысление мотивов поведения, нравственного выбора, понятия «нормы» как стимула нравственного поведения.

Программа включает в себя следующие разделы: «Добрый гость всегда в пору»; «Доброе слово – половина счастья»; «Без добрых дел нет доброго имени»; «По одежке встречают – по уму провожают»; «Добра желаешь – добро и делай»; «Доброму везде добро».

В результате освоения программы внеурочной деятельности кружка «Дорога добра» должны быть сформированы следующие метапредметные результаты: умение анализировать, оценивать, сравнивать, обобщать (например, «Сравните героев произведения и их поступки»); умения классифицировать материал по родовидовым признакам (например, «Составьте группы пословиц о труде, о добре и зле, об отношении к учёбе»); умение устанавливать аналогии и причинно-следственные связи (например, «Сравните иллюстрации с текстом и определите эмоциональное состояние героя»).

Библиографический список

1. Божович Л. И. Нравственное формирование личности школьника в коллективе. – М. : Просвещение, 2000. – 464 с.
2. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: стандарты второго поколения / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков – М. : Просвещение, 2011. – 23 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ «ДОУ – НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА»

**И. В. Верховых, кандидат педагогических наук
Челябинский государственный педагогический
университет, г. Челябинск, Россия**

Summary. The article discusses the need for targeted and meaningful continuity between preschool educational institution and an elementary school.

Keywords: healthy lifestyle; continuity; primary school; kindergarten.

На современном этапе развития образования одним из приоритетных направлений является сохранение и укрепление здоровья детей, формирование ответственного отношения к нему. Анализ существующих позиций относительно понятия «здоровье» позволяет охарактеризовать его как состояние человека, обусловленное врождёнными и приобретёнными биологическими и социальными воздействиями, характеризующееся отсутствием болезней, позволяющее в полной мере выполнять трудовые, социальные и биологические функции в постоянно меняющейся среде.

Под здоровым образом жизни мы понимаем активную деятельность человека, ориентированную на укрепление и совершенствование резервных возможностей организма, обеспечивающую успешное выполнение трудовых, социальных и биологических функций независимо от политической, экономической и социально-психологической ситуации. На протяжении длительного времени считалось, что здоровье, являясь средством достижения многих жизненных благ, зависит от уровня развития медицины. Постепенно здоровье стало предметом социологических и психолого-педагогических исследований. В настоящее время систему образования можно рассматривать как важнейший инструмент установления в обществе ценностей здорового образа жизни.

Проблема сохранения и укрепления здоровья волнует педагогов на разных ступенях образования и имеет два аспекта:

1) непосредственные действия педагогов по сохранению здоровья детей (организация правильного питания, осуществление прогулок, приучение детей к соблюдению гигиенических требований и т. д.);

2) формирование ответственного отношения к здоровью и умений и навыков здорового образа жизни. Именно на втором направлении хотелось бы сделать акцент.

Приобщение детей к ценности здоровье – процесс длительный и многоаспектный. Только непрерывное формирование

здорового образа жизни позволит научить ребёнка искусству быть здоровым, управлять своим здоровьем. В этом непрерывном процессе дошкольное образовательное учреждение и начальная школа призваны играть роль базового звена. Именно они должны дать каждому человеку общественно необходимый уровень знаний, умений и навыков в области здоровьесбережения.

Введение Федерального Государственного Образовательного Стандарта дошкольного образования и принятие новых Федеральных Государственных Образовательных Стандартов начального общего образования – важный этап, призванный обеспечить целевую преемственность (согласованность целей и задач обучения на отдельных ступенях развития).

Так, образовательная Программа в ДОУ направлена на становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.) [1].

Во ФГОС НОО в качестве одного из требований к результатам освоения ООП названо формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни. А Программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся должна обеспечить пробуждение в детях желания заботиться о своём здоровье; формирование установки на использование здорового питания; использование оптимальных двигательных режимов; применение рекомендуемого врачами режима дня; формирование знаний негативных факторов риска здоровью детей и т. д. [2].

Наряду с целевой преемственностью необходимо обеспечить и содержательную преемственность – «сквозные линии» в содержании, разработке единых курсов изучения отдельных программ. Анализ существующей практики показывает, что не во всех школах данный вид преемственности осуществляется. Формирование знаний о здоровом образе жизни зачастую начинают «с нуля». То есть в первом классе на уроках и во внеурочной деятельности ведутся беседы о том, что такое режим дня, и как важно его соблюдать, о том, что необходимо мыть руки перед едой и соблюдать другие правила гигиены и т. д.

Такой подход может привести к потере интереса со стороны младших школьников к проблемам здорового образа жизни.

Таким образом, основное внимание педагогов должно быть направлено именно на осуществление содержательной преемственности. Учитель начальных классов должен иметь полное представление о содержании и способах формирования

представлений о здоровом образе жизни в дошкольном образовательном учреждении. Это позволит планировать деятельность по данному направлению на другом, более высоком, сложном, но в тоже время интересном для младшего школьника уровне.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>].
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Мин-во образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2010.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

**Н. В. Михайлова, кандидат педагогических наук, доцент
Оренбургский государственный педагогический
университет, г. Оренбург, Россия**

Summary. In the article «Continuity of preschool and primary education in the Foundation of healthy lifestyle of children by means of physical culture» description adjusted professional education requirement for a healthy way of life of children of preschool and younger school age children and the development of physical qualities. Organization of teachers of motor activity, construct their personal physical culture and responsibility for their health. Presents the analysis of experience of pre-school institutions and primary schools.

Keywords: healthy child's personality; healthy lifestyle; physical culture; physical activities.

В «концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено)» преемственность понимается как связь, согласованность и перспективность всех компонентов методической системы (целей, задач, содержания, форм организации, воспитания и обучения) что обеспечивает поступательное развитие ребёнка. Реализация преемственности между этими звеньями образования должна обеспечить создание непрерывного образования с учётом сохранения самоденности каждого возрастного периода развития ребёнка: готовности к школьному обучению (на дошкольной ступени), а также опоры на уровень достижений дошкольного действия; сформированности умений педагога как фундаментального новообразования; освоения

разных форм взаимодействия с окружающим миром (на начальной ступени образования).

Проблема преемственности дошкольного и начального школьного физкультурного образования обострилась и остаётся актуальной на сегодняшний день.

Главная цель перед педагогами – воспитание здоровой личности ребёнка. Для решения данной проблемы стоят следующие задачи:

- определение направления работы всего коллектива по охране и укреплению здоровья детей, совершенствованию их физического и психического развития;
- создание здоровьесберегающей среды;
- воспитание потребности в здоровом образе жизни;
- развитие физических качеств и обеспечение нормального уровня в физической подвижности в соответствии с возможностями и состоянием здоровья.

Педагогам дошкольных образовательных учреждений и учителям начальной школы необходимо совместно скорректировать работу в данном направлении:

- воспитателям и инструкторам по физической культуре учитывать требования школьной программы начального общего образования;
- учителям начальных классов и учителям физической культуры на начальном этапе обучения скорректировать учебно-тематические планы, учитывая уровень физической подготовленности и здоровья выпускников детских садов.

Очень важно осуществлять обучение тем видам и элементам спорта, которые будут востребованы в повседневной жизни ребёнка, помогут ему войти в детский коллектив и успешно адаптироваться в нём, иметь дальнейшее продолжение и развитие в социуме: спортивной школе, кружках и секциях.

Назрела проблема обновления содержания физкультурного образования детей с учётом социального заказа общества и индивидуального запроса ребёнка.

Анализ опыта работы дошкольных учреждений и начальных школ г. Оренбурга позволяет нам сделать вывод, что решение комплекса представленных задач может быть достигнуто различными путями. Один из них – использование программ непрерывного физкультурного образования и воспитания, охватывающих преемственное содержание двух и более ступеней общей системы образования. Примером такого подхода к решению проблемы является авторская парциальная программа физического воспитания детей

5–7 лет «Играйте на здоровье» и её продолжение «Игровые технологии физического воспитания в начальной школе». Применение данной программы возможно и целесообразно при тесном взаимодействии детского сада и школы (начальной её ступени).

Реализация образовательного, оздоровительного, воспитательного направления программы, комплексное развитие двигательных способностей повышают устойчивость дошкольников к заболеваниям, способствуют гармоническому психическому и физическому развитию детей.

Воспитание базиса физической культуры [1] личности ребёнка предусматривает:

- формирование осознанного отношения к занятиям физическими упражнениями на основе овладения доступными представлениями и знаниями в сфере физической культуры;

- воспитание потребности в физическом совершенствовании на основе формирования интересов и мотивов, эмоционально-положительного отношения к занятиям физическими упражнениями;

- обучение умениям и навыкам активного (деятельного) использования базовых ценностей физической культуры в целях физического и психического совершенствования [4].

Л. В. Абдульманова считает, что физическая культура выступает результатом своеобразного созидания человеком самого себя посредством движений, как культурного способа самовыражения, за которым скрываются знаки, символы и смыслы личности, уровень её социального, духовного развития и формирования культуры здоровья [3, с. 191–192].

Следует отметить, что к младшему школьному возрасту необходимо научить ребёнка осознавать мотивы своих действий: что хочу, почему хочу, зачем хочу, совершить то или иное действие, в чём его ценность для меня и окружающего мира. Это помогает ребёнку, как считает Л. В. Абдульманова, перейти к мотиву – цели, на основе чего и разворачивается его собственная двигательная деятельность, обеспечивающая ему жизненное пространство, где он приобретает опыт и основы физической культуры, сохраняющие его целостность. Ребёнок становится в позицию выбора вида двигательной деятельности, необходимой для своего физического совершенствования, т. е. приобретает физкультурную образованность.

Организация двигательной деятельности даёт в начальной школе предполагает проектирование последовательности собственных движений, обеспечивающее осознание путей, средств,

условий и способов действий, которые должны привести к достижению поставленной цели. Проектирование есть промысливание очередности в выполнении замысла, обдумывание и выражение в слове и движении того, что собирается ребёнок сделать. Государственный стандарт дошкольного образования требует от ребёнка демонстрации проектировочных и регулирующих действий, что поможет ему в обучении в школе.

Проектирование не всегда представляет собой развернутое действие, проявляющееся в словесном выражении. Оно непосредственно реализуется в рациональных действиях, несущих определённый смысл детской деятельности, соблюдении целесообразной последовательности их выполнения, в достижении качественного результата.

В ходе выполнения двигательной деятельности ребёнок контролирует себя. Это умение в педагогической литературе рассматривается как средство саморегуляции деятельности, сопоставление, соотношение действий с поставленной задачей. По мнению Н. Н. Поддъякова, формирование самоконтроля приводит к ликвидации детской механической подражательности.

Формирование самоконтроля происходит благодаря переориентации сознания ребёнка с конечного результата на способы его достижения. Поэтому очень важно научить детей видеть связь между способами действий и её результатами.

Для успешного осуществления двигательной деятельности ребёнку необходимо умение оценить свои результаты. Осознание и оценивание продукта деятельности во взаимосвязи с целенаправленными действиями является показателем не только двигательной культуры человека, но и в целом его культуры.

Е. А. Аркин, Р. Б. Стеркина отмечают зависимость самооценки дошкольника от оценки взрослого, которая выступает определённым знаком успешности выполненной ребёнком деятельности и символизирует отношение взрослого к ребёнку, его положение среди других. С нашей точки зрения, в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте ребенок может оценить процесс организации самостоятельной двигательной активности, а также свои движения с позиции качества – красоты, точности, силы, выразительности, целесообразности, что наиболее ярко проявляется в самостоятельных подвижных играх. Именно двигательная деятельность является выражением индивидуальной двигательной потребности ребёнка, состояния его здоровья, существенных отношений с окружающим миром природы и людей [3, с. 192–193].

У дошкольников сложно провести границу между физическим, моторным и перцептивным развитием, с одной стороны, и когнитивным – с другой. Всё, что ребёнок делает в течение первых лет своей жизни, становится основой не только для формирования последующих двигательных навыков, но и для когнитивного, социального и эмоционального развития [2, с. 10–11].

Педагог по физической культуре должен позаботиться о разумном подборе и рациональном использовании спортивно-игрового оборудования, для поддержания интереса в процессе занятий применять различные средства обучения и воспитания (художественная литература, аудио, видеоматериал). Специалист должен проводить диагностику физической подготовленности детей, а также давать оценку их двигательной активности в разные режимные отрезки времени. Анализ результатов позволит педагогу в случае необходимости внести коррективы в свою педагогическую деятельность.

Немаловажное значение играет организаторская деятельность. Она заключается в практической реализации и корректировке проектов конструктивной деятельности. Повышению уровня педагогических знаний и умений, пропаганде здорового образа жизни в семье и детском саду и школе способствуют открытые просмотры занятий, беседы, круглые столы, совместные праздники. При этом педагог должен активно участвовать в педагогических советах, родительских собраниях и других мероприятиях. В процессе ежедневной работы по физическому воспитанию детей педагог оказывает помощь членам педагогического коллектива в организации и проведении занятий по физической культуре (утренняя гимнастика, физкультурный досуг, игры-соревнования, неделя здоровья).

Резюмируя, подчеркнём, что воспитание у детей личной физической культуры вооружение первоначальными знаниями, умениями и навыками самостоятельных занятий, формируют чувства ответственности за своё здоровье, комфортного состояния и расширяют возможности ребёнка в познании окружающего мира.

Библиографический список

1. Волошина Л. Н, Аргунова Н. Н. Преемственность дошкольного и начального общего физкультурного образования в условиях вариативности и полипрограммности : материалы II Всероссийской научно-практической конференции. – Липецк, 2009. – 178 с.
2. Михайлова Н. В. Формирование духовно-нравственных начал и укрепление здоровья в двигательной деятельности дошкольников. Обучение и воспитание в период детства: духовно-нравственный аспект : сб. науч. статей. – Оренбург : ОГПУ, 2012. – С. 34–41.

3. Михайлова Н. В. Физкультурное образование дошкольников. Современные факторы повышения качества профессионального образования : материалы XXVIII преподавательской научно-практической кон-ции. – Оренбург : ОГПУ, 2007. – 368 с.
4. Шарманова С. Б. Физическое воспитание в контексте гуманизации дошкольного образования : материалы V междунар. научно-практ. конференции. – Челябинск, 2007. – 350 с.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО И БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

**Н. А. Белоусова, доктор биологических наук, доцент
Челябинский государственный педагогический
университет, г. Челябинск, Челябинская область, Россия**

Summary. Due to the realization of new educational standard continuity in content and methods of forming culture of healthy and safe life style must spread widely in educational institutions.

Keywords: healthy and safe life style; health saving technologies.

В новом образовательном стандарте важным направлением является формирование культуры здорового и безопасного образа жизни. Программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни в соответствии с определением Стандарта – это комплексная программа формирования знаний, установок, личностных ориентиров и норм поведения, обеспечивающих сохранение и укрепление физического и психологического здоровья как одного из ценностных составляющих, способствующих познавательному и эмоциональному развитию ребёнка, достижению планируемых результатов освоения основной образовательной программы.

Программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни сформирована с учётом факторов, оказывающих существенное влияние на состояние здоровья детей: неблагоприятные социальные, экономические и экологические условия; факторы риска, имеющие место в образовательных учреждениях; чувствительность к воздействиям при одновременной к ним инертности по своей природе, обуславливающей временной разрыв между воздействием и результатом, который может быть значительным, достигая нескольких лет, и тем самым между начальным и существенным проявлением неблагоприятных популяционных сдвигов в здоровье детей и подростков и всего населения страны в целом.

Преимуществом в программе начального и общего основного образования заключается в активном формировании комплексов знаний, установок, правил поведения, а также привычек.

Рациональная организация учебной и внеучебной деятельности обучающихся, эффективная организация физкультурно-оздоровительной работы, реализация дополнительных образовательных программ, просветительская работа с родителями (законными представителями) – эти направления находят отражение и в содержании программы начальной и в основной школе.

В связи с вышеизложенным, широкое распространение в образовательных учреждениях должна получить преимущество в выборе здоровьесберегающих технологий.

Здоровьесберегающая педагогическая деятельность по-новому выстраивает отношения между образованием и воспитанием, переводит воспитание в рамки человекообразующего и жизнеобеспечивающего процесса, направленного на сохранение и приумножение здоровья ребёнка или подростка. Здоровьесберегающие педагогические технологии должны обеспечить развитие природных способностей человека: интеллекта, нравственных и эстетических чувств, потребности в деятельности, овладении первоначальным опытом общения с людьми, природой, искусством [2].

Здоровьесберегающие технологии предполагают активное участие самого обучающегося в освоении культуры человеческих отношений, в формировании опыта здоровьесбережения, который приобретается через постепенное расширение сферы общения и деятельности учащегося, развитие его саморегуляции (от внешнего контроля к внутреннему самоконтролю), становление самосознания и активной жизненной позиции на основе воспитания и самовоспитания, формирования ответственности за своё здоровье, жизнь и здоровье других людей [3].

Под здоровьесберегающей образовательной технологией понимается система, создающая максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования (учащихся, педагогов и др.). В эту систему входит:

1. Использование данных мониторинга состояния здоровья учащихся, проводимого медицинскими работниками, и собственных наблюдений в процессе реализации образовательной технологии, её коррекция в соответствии с имеющимися данными.

2. Учёт особенностей возрастного развития школьников и разработка образовательной стратегии, соответствующей особенностям памяти, мышления, работоспособности, активности и т. д. учащихся данной возрастной группы.

3. Создание благоприятного эмоционально-психологического климата в процессе реализации технологии.

4. Использование разнообразных видов здоровьесберегающей деятельности учащихся, направленных на сохранение и повышение резервов здоровья, работоспособности [1].

Итак, преемственность в формировании культуры здорового и безопасного образа жизни обусловлена содержанием образования и технологическими подходами, основным из которых является деятельностный подход.

Библиографический список

1. здоровьесберегающее образование в средней школе / авт. А. Т. Тутатчиков, А. М. Усынин, Л. Я. Доцоев, В. В. Аксёнов – Челябинск : Рекпол, 2006. – 300 с.
2. Сухарев А. Г. Образовательная среда и здоровье учащихся : научно-методич. пособие. – М. : МИОО, 2012. – 256 с.
3. Шибкова Д. З. Организация здоровьесберегающей среды с использованием автоматизированной программы «Мониторинг здоровья» : монография / Д. З. Шибкова, П. А. Байгужин. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2001. – 165 с.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ НОВОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

**К. И. Шипкина, кандидат педагогических наук;
М. В. Жукова, кандидат педагогических наук, доцент
Челябинский государственный педагогический
университет, г. Челябинск, Россия**

Summary. An article reflects the importance of healthy living development among pupils under conditions of the new legislation. There is a reference on the state legislative documents. Some ways of health saving promotion has been also considered.

Keywords: healthy living; health saving promotion by teachers.

Сегодня система образования должна иметь такую стратегию развития, чтобы обеспечить максимально возможный уровень здоровья детей, поскольку именно это является индикатором

социального благополучия общества. По данным Минздрава России здоровыми является 9,6 млн детей (32%); 15,6 млн детей (52%) имеют функциональные отклонения [2].

Здоровье детей формируется не только под влиянием наследственности, но и в огромной мере зависит от социальных, медицинских, культурных, экологических и других факторов. Основной составляющей здоровья человека является образ жизни, по мнению академика РАМН Н. Ф. Герасименко «...в структуре заболеваемости и смертности 55 процентов – это образ жизни, 15 процентов – наследственность. А ещё по 15 процентов – это окружающая среда и медицина» [1].

Приоритет профилактики в здоровьесберегающей деятельности закреплён в Федеральном законе «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации», в Федеральном законе «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения», который содержит специальную статью 36 «Гигиеническое воспитание и обучение» [3; 4].

Школа, в которой ребёнок проводит большую часть своего времени, имеет огромный потенциал в формировании здорового образа жизни ребёнка и существенные рычаги воздействия на семейный социум.

Новый стандарт образования ориентирован на становление личностных характеристик выпускника, среди которых выделено такое качество, как осознанное выполнение правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды. Таким образом, задача школы – сформировать ответственное отношение к своему здоровью в совокупности процессов обучения, воспитания и развития личности. Острой необходимостью становится проведение системных мероприятий, направленных на создание в образовательных учреждениях безопасной и комфортной здоровьесберегающей среды. Одной из самых сложных задач педагога является формирование у детей осознанной потребности ведения здорового образа жизни, основанной на понимании уникальности собственного организма. При этом следует учитывать, что в начальной школе профилактика вредных привычек должна носить характер не прямой характер. И только в подростковом возрасте можно вести разговор с детьми об опасности вредных зависимостей. Однако следует отметить, что модель запугивания приводит к обратному результату. Необходимо формировать у детей те паттерны поведения, которые позволяют противостоять негативному давлению извне.

Всемирная организация здравоохранения понимает здоровье как состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только как отсутствие болезней или физических дефектов. Состояние благополучия (в современном представлении качество жизни) определяется реализацией базовых потребностей человека, что и определяет здоровьесберегающую направленность образовательной деятельности, т. е. её соответствие психофизиологическим возможностям ребёнка. Физиологические потребности (в пище, отдыхе, движении, свежем воздухе и т. п.) являются основой жизнедеятельности; их неудовлетворение создаёт сильный физический дискомфорт и практически разрушает успешную учебную деятельность. Не случайно именно физиолого-гигиеническая составляющая школьных факторов риска (перегрузка, статическая поза, ведущая к гиподинамии, состояние учебного помещения и т. п.) чаще всего обсуждается и медицинскими работниками, и педагогами, и родителями. Поэтому важной составляющей работы учителя является гигиеническая обоснованность урока, т. е. соответствие образовательного процесса, состояния учебного помещения, а также учебных режимов требованиям СанПин. Следует отметить, что основания для тревоги в отношении соблюдения этих норм есть.

Кроме того, неблагоприятное состояние здоровья учащихся в современной школе требует от педагога профилактической направленности урока: включения в урок специальных профилактических приёмов, увеличения двигательной активности, снижения уровня эмоционального напряжения школьников и т. п.

Ещё одним важным аспектом сохранения и укрепления здоровья детей является удовлетворение потребностей в психологической и физической безопасности. Неумение педагога учитывать психофизиологические возможности детей, авторитарный характер взаимоотношений могут повлечь за собой формирование конформизма, негативной самооценки ребёнка, снижению самоуважения и в итоге вызвать дидактогенные неврозы.

Компонентами здоровьесберегающей направленности образовательной деятельности могут быть: формирование мотивации к здоровому образу жизни, знаниевого компонента, эмоционального отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих.

Реалии современной жизни заставляют признать, что наряду со снижением показателей здоровья подрастающего поколения, неуклонно повышается риск распространения среди детей и подростков таких социально обусловленных заболеваний как

наркомания, ВИЧ и т. п., что обуславливает необходимость работы по здоровьесбережению как в рамках содержания предметной области, так и во внеурочной деятельности. Наиболее эффективной такая работа будет при условии сохранения преемственности между начальным и основным образованием.

Библиографический список

1. Бушев А. Не ждите, когда рак на горе свистнет // Российская газета : Союз. Беларусь – Россия. – № 606 (26). URL : <http://www.rg.ru/2013/07/11/gerasimenko.html>.
2. Медико-психологические аспекты сохранения и укрепления здоровья детей и подростков. URL: <http://smr39.ru/archives/842>.
3. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта Основного общего образования. URL: <http://273-фз.рф/zakonodatelstvo/prikaz-minobrнауки-рф-от-17122010-по-1897>.
4. Федеральный закон Российской Федерации от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации». – URL: <http://www.rg.ru/2011/11/23/zdorovie-dok.html>.
5. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта Основного общего образования. – URL: <http://273-фз.рф/zakonodatelstvo/prikaz-minobrнауки-рф-от-17122010-по-1897>.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ МЕЖДУ НАЧАЛЬНЫМ ОБЩИМ И ОСНОВНЫМ ОБЩИМ ОБРАЗОВАНИЕМ В СИСТЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

**М. В. Жукова, кандидат педагогических наук, доцент;
К. И. Шишкина, кандидат педагогических наук
Челябинский государственный педагогический
университет, г. Челябинск, Россия**

Summary. The article reveals urgency of the issue of preventive measures of addictive behavior, conceptual models, determinants of forming addictive behavior, factors, conducive to form addictive behavior of primary school-aged children and teenagers. It examines the problems, appeared in the process of development and implementation of prevention programmes, principal tasks and areas of preventive work.

Keywords: addiction; addictive behavior; preventive measures of addictive behavior; primary prevention.

Актуальность проблемы профилактики зависимого поведения обусловлена кризисными явлениями во многих сферах общественной жизни, что обуславливает появление стремления уйти от реальности за счёт различных форм аддиктивной реализации.

Данные официальной статистики, которые, как правило, демонстрируют лишь надводную часть айсберга, свидетельствуют о том, что проблема переходит в разряд общенациональных.

По данным мониторинга наркоситуации в Российской Федерации, проведённого Федеральной службой РФ по контролю за оборотом наркотиков, в 2013 г. 5,6% населения (около 8 миллионов человек) являются потребителями наркотических веществ, в том числе 2% (около 3 млн человек) – активные потребители [5].

По данным Роспотребнадзора количество алкоголиков в России превысило отметку в 5 млн человек (3,4% от всего населения). Пик массового употребления алкоголя в России сместился в возрастную группу 14–15 лет [1].

Детей в возрасте от 0 до 14 лет, страдающих психическими расстройствами и расстройствами поведения, связанными с употреблением токсических веществ зарегистрировано 1,5 на 100 тыс. [3].

Россия в настоящее время занимает первое место в мире по потреблению табака. По данным Министерства здравоохранения в стране 43,9 млн курильщиков – около 40% населения страны. При этом около 80% подвергаются пассивному курению [7].

Табакокурение напрямую связано с потреблением других видов психоактивных веществ: среди тех, кто курит, потребляют алкогольные напитки 60,9%, среди тех, кто не курит – 16,22%. Такая же зависимость наблюдается и среди молодёжи, потребляющей наркотики [8].

Россия занимает первое место в Европе и шестое место в мире по количеству пользователей интернета. Доля активных пользователей мобильного интернета в России (выходят в Сеть каждый день) составляет 61%. Опрос ВЦИОМ показал, что 22% россиян проводят в интернете слишком много времени, 16% не могут долго обходиться без общения в социальных сетях [4].

Проблема зависимого поведения не нова, в современной психологии всё чаще высказывается мнение, что многочисленные формы наркомании, токсикомании и алкоголизма представляют собой варианты аддиктивного (зависимого) поведения – психологического феномена, имеющего свои закономерности формирования и развития.

Существует множество подходов к определению понятия «аддиктивное поведение». Аддикция (в разговорном английском addiction – пагубная привычка, страсть от лат. addictus – слепо преданный, полностью пристрастившийся к чему-либо, обречённый, порабощённый, целиком подчинившийся кому-либо) –

в русском языке является синонимом слова пристрастие (сильная склонность к чему-либо) [6, с. 600], (страсть к чему-либо, сильная склонность, привязанность, слепое безотчётное предпочтение чего-либо) [2, с. 532].

В отечественных исследованиях аддиктивное поведение понимается как нарушение поведения, заключающееся в формировании стремления ухода от реальности, связанное с изменением сознания, сопровождающегося развитием субъективно приятных эмоциональных состояний, что достигается фармакологическим (приём психоактивных веществ) и нефармакологическим (сосредоточение на различного вида активностях и предметах) путём, в отсутствие физической и индивидуальной психологической зависимости.

Очевидно, добиться заметных результатов в решении проблемы профилактики аддиктивного поведения невозможно без организации адекватной профилактической работы. Профилактику можно рассматривать как особый вид деятельности, интегрирующий следующие области знаний: медицина, педагогика, психология, социология, информационные технологии.

Успешность профилактической работы определяется рядом условий.

Во-первых, осознание и учёт причин формирования аддитивных способов реализации. Существуют специфические (моральная, модель болезни, симптоматическая, психоаналитическая, системно-личностная, биопсихосоциальная) и неспецифические (успокаивающая, коммуникативная, активирующая, гедонистическая, конформная, манипулятивная, компенсаторная) модели формирования аддиктивного поведения.

Формирование аддиктивного поведения детей младшего школьного и подросткового возраста может рассматриваться в рамках симптоматической (система поведенческих паттернов, или привычек), психоаналитической (проявления нарушенной личностной динамики), системно личностной (нарушения в системе межличностных отношений человека) неспецифических моделей.

Актуальными для данной возрастной категории специфическими моделями являются, во-первых, успокаивающая (достижение душевного спокойствия, снятия напряжения, изменения эмоционального состояния), коммуникативная (преодоление чувства стеснительности, замкнутости, неуверенности), активирующая (подъём жизненных сил, повышение самооценки), гедонистическая (получение удовольствия, достижение психологического и физического комфорта), конформная (стремление быть приня-

тым группой сверстников), манипулятивная (желание привлечь к себе внимание неординарным поведением), компенсаторная (необходимость компенсации какой-либо личностной особенности, дисгармоничности характера).

Во-вторых, понимание ведущих детерминант аддиктивного поведения, среди которых чаще всего выделяют внешние (технический прогресс в области промышленности и фармацевтической индустрии, влияние молодёжной субкультуры, влияние семьи) и внутренние (тип характера, нарушение копинг-функции, бездуховность, отсутствие смысла жизни, неспособность принять ответственность, типологические особенности нервной системы, наследственность) факторы.

Наиболее значимым внешним фактором в младшем школьном возрасте является влияние семьи: неэффективные стратегии воспитания, деструктивное отношение, аддиктивное поведение самих родителей, неблагоприятные события, переживаемые семьёй. В подростковом возрасте на первый план выступает влияние молодёжной субкультуры, которая выступает в форме подростковой группы, неформального объединения.

Следует отметить, что наибольшему влиянию аддиктивной молодёжной культуры подвержены подростки, у которых в младшем школьном возрасте не сложились добрые доверительные отношения с родителями.

К внутренним факторам (психофизиологические особенности человека), способствующим формированию различных аддикций и определяющих индивидуальное своеобразие аддиктивного поведения (выбор объекта зависимости, темпы её формирования, степень выраженности, возможность преодоления) относят невротическое развитие личности, которое в последствии обуславливает развитие пищевых аддикций и нарушение механизмов совладания со стрессом (копинг-функции). Так, наркозависимым аддиктам свойственны такие неэффективные реакции на стресс, как изоляция, отрицание и уход от проблем. В подростковом возрасте особое значение приобретает тип характера: эпилептоидная и гипертимная акцентуации личности, компульсивность являются детерминантами пьянства и наркомании, пристрастия к азартным играм и сексуальным экспериментам.

Таким образом, можно выделить психологические (личностные особенности; неудовлетворённые потребности; аддиктивные реализации как суррогат межличностных отношений; чувство стыда; значение детского периода), социальные (слабую

успеваемость; исключение из учебного заведения или увольнение; склонность к правонарушениям; ранняя половая самоидентификация; ранняя сексуальная активность; ориентация на группу сверстников; толерантное отношение к аддикции в семье; бедность и непостоянный доход; недостаточные связи между соседями; неправильные типы воспитания; дефицит эмоционального отношения к детям; недостаточный контроль за поведением детей; неблагоприятная семейная обстановка; неполная семья; вовлечённость в поп-культуру; гиперопека и сиротство) и психологические факторы (различные нарушения психического развития) формирования аддиктивного поведения.

Для выбора путей профилактической деятельности необходимо иметь представление о функциях аддиктивного поведения. К таким функциям Н. П. Фетискин [9] относит: облегчённость испытания эйфорического состояния; квазизащита (бегство от реальности); формирование дефектной адаптации; поддержание патогенности гомеостаза на биохимическом уровне; компенсация ролевой несостоятельности.

Сегодня профилактика аддиктивного поведения становится одной из важнейших задач общества. Разработка и внедрение профилактических программ сталкивается с рядом проблем:

- недостатком научно обоснованных программ первичной профилактики;
- преобладанием «запугивающей» модели профилактической работы, которая оказывается неэффективной в современных условиях;
- стремлением к внедрению зарубежного опыта без достаточного осмысления и учёта условий российской действительности, а также культурологического аспекта молодёжной аддикции;
- недостаточной разработанностью педагогического аспекта профилактической работы.

Проблема профилактики аддиктивного поведения может быть наиболее эффективно решена в рамках первичной профилактики, которая включает мероприятия, направленные на своевременное предупреждение причин аддиктивного поведения задолго до того, как оно может появиться. С точки зрения формирования отрицательных установок по отношению к табакокурению, токсикомании и употреблению алкоголя наиболее оптимальным является младший возраст.

В начальных классах школы целесообразно использовать программы непрямой первичной профилактики, в которых нечего не говорится о наркотиках и веществах, способных вызвать зави-

симось. В задачи этих программ входит формирование устойчивых защитных свойств, обеспечивающих независимое поведение, воспитание его как важнейшую ценность.

Главной задачей профилактической работы в детском возрасте является формирование ряда общеповеденческих навыков: определения круга позитивных ценностей и негативных факторов; позитивной самооценки; ответственности отношения к своим поступкам; коммуникативных умений; ценностного отношения к своему здоровью; умения сопротивляться внешнему давлению.

Использование конструктивных профилактических методов, предполагающих формирование положительных ценностно-смысловых ориентаций личности и паттернов поведения в начальной школе, позволят продолжить работу по формированию антиаддиктивной направленности личности на следующих этапах обучения.

Исходя из особенностей возрастного развития подростков, профилактическая работа должна быть направлена на демифологизацию аддиктивных агентов как символов престижа, разрыв ассоциации потребления алкоголя, табака и токсических веществ с положительными качествами личности: мужественностью, храбростью, «современностью» и т. п.

Профилактическая работа должна проводиться в трёх направлениях:

- когнитивном, предполагающим получение адекватного возрасту объёма знаний, понятий, представлений о проблемной сфере;
- эмоциональном, обеспечивающим формирование базирующейся на системе знаний прочно закреплённой отрицательной эмоциональной реакции в отношении аддиктивных агентов и ценностного отношения к своему здоровью;
- поведенческом, целью которого является вооружение школьников навыками разумного поведения в ситуациях повышенного риска; адекватного реагирования на негативные явления, связанные с жизнью человека в социуме; конструктивного общения.

Исходя из особенностей возрастного развития, профилактическая работа должна быть направлена на демифологизацию аддиктивных агентов как символов престижа, разрыв ассоциации потребления алкоголя, табака и токсических веществ с положительными качествами личности: мужественностью, храбростью, «современностью» и т. п.

Таким образом, раннее начало профилактической работы уже на уровне начального общего образования и продолжение работы в старших классах школы позволит избежать серьёзных последствий, сформировать у ребёнка личностное образование. Такое образование

состоит из разнообразных по содержанию и уровню знаний, оценочных суждений, приёмов и навыков регуляции поведения, препятствующих формированию аддиктивного поведения как средства получения удовольствия и обеспечивающих достижения комфортного состояния с помощью социально приемлемых способов.

Библиографический список

1. Алкоголизм в России. – URL: <http://fizvosp.ru/news/2013ю>
2. Даль В. И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс; Изд-во ЭКСМО-МАРКЕТ, 2000 – 736 с.
3. Здравоохранение в России – 2013 г. URL: http://www.gks.ru/bgd/regl/b13_34/Main.htm.
4. Интернет в России и в мире. URL: http://www.bizhit.ru/index/users_count/0-151.
5. Информационно-аналитическая справка о наркоситуации в Российской Федерации и результатах борьбы с незаконным оборотом наркотиков в 2013 году. URL: <http://fskn.gov.ru/pages/main/prevent/3939/4052>.
6. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
7. Статистика курения в России. URL: <http://zdorovye.khakassia.ru/19/567.html>.
8. Тихомиров Д. А. Демографический кризис и проблемы здоровья российской молодёжи. URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/5/Tikhomirov_Demographic-Crisis-Youth.
9. Фетискин Н. П. Психология аддиктивного поведения. URL: <http://www.iqlib.ru/book/book.visp?UID={0D065D07-94B8-4853-A925-F3A9D0E6C4EC}&action=text>.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

А. Г. Габрусенок
Гимназия № 92 Выборгского района,
г. Санкт-Петербург, Россия

Summary. This article observes the information about the health-caring technology in education. Maintaining the health of schoolchildren is the most important aspect of school education. Health is the greatest value.

Keywords: health-caring technology; sports minute; maintaining the health of schoolchildren.

Обеспечение здоровьесберегающих условий обучения – основа внедрения Федерального Государственного образовательного стандарта. Очевидна истина: здоровье – величайшая ценность. Хорошее здоровье – основное условие для выполнения человеком

его биологических и социальных функций, основа для успешной самореализации личности. Основная цель образования – развитие ребёнка при сохранении его здоровья. С другой стороны, гиподинамия и длительные статические нагрузки являются характерными особенностями современной школы. Цель здоровьесберегающих технологий – обеспечить сохранение здоровья школьника за период обучения в школе, сформировать у него необходимые для этого знания, научить использовать их в жизни [2].

Иностранный язык является одним из самых трудных школьных предметов. Учебный процесс необходимо организовать так, чтобы периоды интенсивного интеллектуального напряжения учащихся чередовались с периодами эмоциональной разгрузки. На своих уроках я стараюсь учитывать физиологические и психологические особенности детей и предусматриваю такие виды работы, которые снимали бы напряжение и усталость [3].

Основываясь на личном опыте, я хотел бы поделиться некоторыми элементами здоровьесберегающих технологий, которые систематически применяю на уроках. Во-первых, очень важна доброжелательная обстановка на уроке. Во-вторых, полезными являются зарядки-релаксации (физкультминутки, игровые паузы, пение). Ниже приведу пример комплексной релаксации.

Sit comfortably. Close your eyes. Breathe in. Breathe out. Let's pretend it's summer. You are lying on a sandy beach. The sun is shining. The sky is blue. The weather is fine. The light wind is blowing from the sea. The birds are singing. You have no troubles. No serious problems. You are quit. Your brain relaxes. There is calm in your body. You are relaxing. Your troubles flout away. You love your relatives and friends. They love you too. You are sure of yourself, that you have much energy. You are in good spirits. Open your eyes. How do you feel?

В-третьих, само содержание уроков должно способствовать формированию здорового образа жизни.

Таким образом, использование здоровьесберегающих технологий на уроках английского языка с учётом физиологических особенностей детей приводит к достижению более высокой эффективности занятия при сохранении и укреплении здоровья [2].

Библиографический список

1. Антонова Л. Н. Психологические основания реализации здоровьесберегающих технологий в школе. – М. : Изд-во МГОУ, 2010.
2. Науменко Ю. В. Здоровьесберегающая деятельность школы // Педагогика. – 2005. – № 6.
3. Смирнов А. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии на уроках английского языка. – М. : АРКТИ, 2011.

V. PERSONAL DEVELOPMENT OF PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS AND ITS PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SUPPORT

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ИНДИВИДУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЁНКА КАК ГЛАВНЫЙ КРИТЕРИЙ НОВОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**В. А. Зебзеева, кандидат педагогических наук, доцент
Оренбургский государственный педагогический
университет, г. Оренбург, Россия**

Summary. Socialization and individualization of child development are the main criteria of the standard of pre-school education. Socialization ensures the integration of cultural heritage, development of motivational and consumerism sphere. Individualization allows to take into account the interests, needs, motivations of each child. Socialization and individualization is achieved in the process of inclusion of children in different activities, among which a special place is given to the game. Standard of pre-school education aims to develop independence, activity, initiative of the child and imposes special requirements to the mentor.

Keywords: socialization; individualization; the standard of pre-school education; development; motivational and consumerism sphere; work; play; independence; self-starter; requirements to the caregiver.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепил за дошкольным образованием статус первой образовательной ступени. С 1 января 2014 года в дошкольном образовании действует Федеральный государственный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС ДО), стандарт особого типа. Разработчики стандарта назвали его стандартом поддержки разнообразия детства. Главными критериями этого стандарта выступают социализация и индивидуализация развития ребёнка, и это – не случайно [4].

Как отмечает Д. И. Фельдштейн, изменения в мире ведут к изменениям ситуации развития и функционирования самого человека. Речь идёт о культурной депривации, то есть ограничении, лишении доступа к духовным ресурсам и возможностям, необходимым для удовлетворения основных жизненных потребностей детей, для полноценного формирования личности, источники

развития которой находятся в области культурного опыта человечества [5]. Вот почему ключевой линией дошкольного детства является приобщение к ценностям культуры. Результатом работы по стандарту должно стать присвоение ребёнком базовой культуры мира, которая выражается как в духовных, так и в материальных ценностях, окружающих ребёнка [3].

Нередко социализация сводится к присвоению ребёнком норм и правил, освоению социальных ролей, что может сформировать ложное представление о том, что стандарт направлен только на формирование послушного, удобного ребёнка, строго выполняющего все правила. Несомненно, присвоение ребёнком норм и правил является важнейшей задачей дошкольного образования, однако это только часть культурного наследия, которое должен усвоить ребёнок в результате социализации, однако основной миссией дошкольной образовательной организации должно стать развитие мотивационно-потребностной сферы ребёнка, который стремится быть похожим на взрослого, заниматься теми же видами деятельности. Желание ребёнка находит воплощение в играх.

Взяв на себя роль, ребёнок не только её осваивает, эмоционально проживает, но и сравнивает себя со взрослым, учится ориентировать в смыслах деятельности. Одновременно в игре формируется и новые по своему содержанию мотивы. Л. И. Божович отмечает, что они связаны с предстоящим поступлением ребёнка в школу, началом осуществления общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности [1].

В игре мотивы приобретают новую психологическую форму. Из неосознанных, эмоционально окрашенных желаний, мотивы приобретают форму обобщённых намерений, которые ребёнок осознаёт. В ходе ролевой игры формируется соподчинение мотивов, которое выражается в подчинении мотивам более общим и высоким. К концу дошкольного возраста у ребёнка формируются общественные мотивы, которые связаны с выполнением взятых на себя обязанностей.

Я. З. Неверович, исследуя влияние типов мотивов на выполнение детьми простейших трудовых операций, отметила, что игровая мотивация, обеспечивает более эффективное протекание этих операций, что означает идентичность для ребёнка мотивов игровых и общественных. Но, учитывая, что в общественной деятельности ребёнок обладает ограниченными возможностями, игра занимает ведущее место в развитии общественных мотивов. К сожалению, сейчас детская игра, как отмечают учёные педагоги, редуцируется.

ФГОС дошкольного образования способствует возвращению игровой деятельности и статус развивающих занятий в детском саду [2]. Основой воспитания дошкольника должно стать его включение в разные виды деятельности, в том числе игровую.

Социализация способствует формированию жизненных навыков детей, обеспечивающих ориентировку в новых нестандартных ситуациях, готовности к поиску решений. Социализированный ребёнок не боится ошибок и неудач. Он обладает универсальным опытом подхода к миру, ярко выраженной потребностью в творчестве, в игровой и изобразительной деятельности. ФГОС ДО должен обеспечить потребность детей в творчестве, способствовать развитию любознательности, мотивации в достижении успеха.

В то же время второй важной составляющей ФГОС дошкольного образования является акцент на индивидуальном психолого-педагогическом подходе. Построение работы с детьми на основе индивидуальной образовательной траектории позволяет учитывать интересы, потребности и мотивы каждого ребёнка, полностью реализовать потенциал умственного и личностного развития каждого ребёнка.

Однако современные условия и так способствуют появлению детства разного типа. Дети, характеризующиеся ускоренным развитием, дети с проблемами в развитии, дети с осложнёнными вариантами развития, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети, опережающие в развитии сверстников, одарённые дети требуют своих траекторий развития. И тем, и другим необходимы свои специальные условия развития, свои образовательные маршруты, свои индивидуальные траектории развития. Особенностью современного стандарта дошкольного образования является его нацеленность на развитие самостоятельности, активности, инициативности. Осуществлять эту работу следует путём включения ребёнка в разные виды деятельности и формы сотрудничества со взрослыми и сверстниками. Освоение базовых ценностей культуры должно проходить не в процессе нравственно этических бесед, а в ходе реальной деятельности детей и взрослых, когда дети прислушиваются не только ко взрослым, но и к друг к другу. Программа в этом стандарте впервые определяется, как «программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации развития детей», а не программа обучения [3].

Проблема социализации детей дошкольного возраста тесно связана с подготовкой детей к школе. В настоящее время сохраняются тенденции, когда специфические формы детской деятельной жизни:

игра, рисование, лепка, конструктивная деятельность вытесняются школьными формами обучения. ФГОС дошкольного образования направлен на то, чтобы не допустить трансформацию дошкольного образования, сохранить его приоритеты развития. Несомненно, учителя начальной школы желают получить в первый класс послушного, подготовленного ребёнка, который умеет читать, писать и считать.

Условием успешности школьного обучения должна стать готовность школы, педагогов, родителей к сотрудничеству и взаимодействию с детьми. Не ребёнок должен готовиться к школе, а школа должна быть готова получить ребёнка таким, каков он есть, чтобы учитель начальных классов был готов к обучению любого ребёнка, и, используя адекватные формы, развивать в нём маленького творца. ФГОС дошкольного образования способствует выделению таких форм организации жизни детей, которые интересны дошкольникам. Эта же идея прослеживается и в отношении воспитателя дошкольной образовательной организации, который должен быть готов работать с любым ребёнком, гиперактивным, с проблемами в развитии, с ограниченными возможностями здоровья, с одарённым, увидеть его особенности и построить соответствующий этим особенностям индивидуальный образовательный маршрут.

В этом стандарте взрослому определена роль посредника, который заботится о развитии инициативы и самостоятельности ребёнка, поддерживает и поощряет его активность и любознательность. Педагог должен понимать возникающие девиации в развитии, он должен вовремя увидеть и должен подсказать родителям в каком направлении следует развивать взаимодействие. Воспитатель – быть центрирован на ребёнке, должен быть готовым к сопровождению разных детей: с особенностями, с ограниченными возможностями, с инвалидностью.

Воспитатели должны иметь хорошую психологическую подготовку. У воспитателя детей дошкольного возраста должны быть сформированы компетенции, позволяющие обеспечить комфорт и эмоциональное благополучие, позитивный морально-нравственный климат в группе, условия для свободного выбора детьми деятельности, организации конструктивного взаимодействия детей в группе, построения развивающего вариативного образования, учитывающего психолого-возрастные и индивидуальные возможности и склонности.

Воспитатель должен владеть способами вовлечения детей в разные виды деятельности и культурные практики, методами оказания помощи и поддержки инициативы и самостоятельности

детей, методами развития детских игр, способами создания предметной образовательной среды.

Главным профессиональным качеством, которое педагог дошкольного образования должен постоянно демонстрировать своим воспитанникам, становится умение играть. Н. Веракса рассматривает ФГОС дошкольного образования как новый шаг в понимании детства. Он отмечает, что новый стандарт позволяет услышать ребёнка, а следовательно, стать ближе к нему, определить условия, которые позволят ребёнку раскрыться, самореализоваться.

Библиографический список

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. / под ред. Д. И. Фельдштейна; рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. 3-е изд. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 349 с.
2. Неверович Я. З. Мотивы трудовой деятельности ребенка дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР, 1955. – Вып. 64. – С. 144.
3. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/http://www.consultant.ru/law/hotdocs/29614.html?utm_campaign=hotdocs_day6&utm_source=ya.direct&utm_medium=cpc&utm_content=271706416 (Дата обращения: 24.03.2014).
4. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.).
5. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребёнка и ситуаций его развития. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 16 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕРАПИИ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ ДЕЗАДАПТАЦИИ

**М. А. Верещагина, аспирант
Оренбургский государственный педагогический
университет, г. Оренбург, Россия**

Summary. Article updated the manifestations of exclusion among children of 6–7 years. Presents major phases in art therapy. The article presents the complexes of exercises with the use of art therapy.

Keywords: adaptation; disadaptation; educational environment; development; system of conditions.

В настоящее время уделяется особое внимание проблемам начального и основного общего образования. Одной из акту-

альных проблем современного образования является проблема дезадаптации детей к изменяющимся условиям. Поступление ребёнка в школу – это новый этап его жизни, где ребёнку необходимо приспособливаться к школьному режиму. Многие дети испытывают трудности в адаптации к новым школьным условиям [3, с. 3]. Решение этой проблемы возможно, если образовательная среда начальной школы представляет систему условий адаптации и развития детей, включая пространственно-временные, социальные, деятельностные условия.

Адаптация (лат. *adaptatio* – приспособляю) – это процесс приспособления к личности к изменяющимся условиям внешней среды; процесс активного освоения социальной среды, овладения формами поведения, направленными на гармонизацию отношений с окружающими и собственное развитие в данной среде [3, с. 10].

В своём исследовании мы опирались на определение адаптации школьников к образовательной среде в критические периоды развития Н. В. Литвиненко. По мнению Н. В. Литвиненко, адаптация школьников к образовательной среде в критические периоды развития – это многосторонний активный процесс вхождения школьника в новую социальную ситуацию развития, детерминированный объективными (смена ведущего типа деятельности и социально значимых отношений) и субъективными (совокупность качеств личности в единстве когнитивного, эмоционально-волевого и коммуникативно-поведенческого компонентов её структуры) факторами и содействующий формированию адекватных требованиям образовательной среды способов поведения, направленных на овладение учебной деятельностью как социально значимой, на эффективное взаимодействие с субъективно новой для школьника социальной средой, определяющей его дальнейшее личностное и социальное развитие [5, с. 8].

Проблема дезадаптации детей 6–7 лет особо актуальна, так как это критический период в развитии ребёнка, характеризующийся качественной перестройкой сознания личности, сменой социальной ситуации развития и обуславливающий сензитивность ребёнка к неблагоприятным воздействиям социальной среды и возникновение проявлений дезадаптации. Дезадаптация (лат. *dis* – отсутствие; *adaptatio* – приспособление) – психическое состояние, возникающее в результате несоответствия социопсихологического или психофизиологического статуса ребёнка требованиям новой социальной ситуации [5].

Большинство исследований по адаптации и дезадаптации детей к образовательной среде посвящено начальному периоду школьного обучения (Э. М. Александровская, Н. О. Баюкова, М. Р. Битянова, А. Л. Венгер, Н. И. Гуткина, М. Е. Зеленова, М. В. Максимова, О. В. Панферова, Д. В. Рязанова). Анализ современных исследований (Н. Б. Подсосова, М. А. Тарасов, Т. В. Гребенщикова, Н. О. Баюкова, Е. А. Иванюк, И. В. Микитюк, М. А. Тарасов и др.) позволяет утверждать, что педагогическая поддержка может выступать: действенным средством выявления признаков дезадаптации у детей, а также как специальная деятельность по адаптации к образовательной среде начальной школы.

Педагогическая поддержка – процесс совместного с ребёнком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить своё человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни [4, с. 59].

Результаты проведённых исследований показали, что педагогическая поддержка детей 6–7 лет с проявлениями дезадаптации к образовательной среде школы наилучшим образом осуществляется посредством арт-терапии.

Арт-терапия (от англ. art – искусство; therapy – терапия, лечение) – это вид психотерапии и психологической коррекции, основанный на искусстве и творчестве. Основным видом арт-терапии является изотерапия. Изотерапия (рисуночная терапия) – это один из видов арт-терапии, основанный на изобразительном искусстве. Изобразительное искусство – раздел пластических искусств, объединяющий живопись, скульптуру и графику.

Изобразительное искусство отражает действительность в наглядных, зрительно воспринимаемых образах. Изотерапия является эффективным средством профилактики нарушений адаптации детей [1]. Именно в рисунке отражаются не только уровень развития графических навыков и овладение техникой рисования, но и характеристики интеллектуального развития, особенности личности и характера, а также особенности межличностных отношений.

Выделяют основные этапы изотерапии с детьми:

I этап. Исследование ребёнком обстановки, изобразительных материалов, изучение ограничений в их использовании.

II этап. Выбор темы рисования, создание коллажа или скульптуры, эмоциональное включение в процесс творчества.

III этап. Поиск формы выражения.

IV этап. Развитие формы в направлении всё более полного, глубокого самовыражения, её конкретизация.

V этап. Разрешение конфликтно-травмирующей ситуации в символической форме.

Во время проведения занятий посредством изотерапии педагогу необходимо обращать внимание, есть ли на рисунке создание оболочки вокруг персонажей, было ли исправление изображений; большое значение имеют размеры и пропорции изображаемых объектов и людей; следует обратить внимание на повторяющиеся объекты.

Полученные данные опытно-экспериментальной работы потребовали разработки комплекса занятий, с применением техник изотерапии. Комплекс включает занятия по следующим темам: «Разноцветные листы», «Свободный рисунок в круге», «Водный салют», «Разноцветные камушки», «Семья».

Например, при проведении занятия по рисованию на тему «Разноцветные листы», мы выявляли эмоциональное состояние детей, особенности взаимодействия с миром, развивали моторику, пространственные представления, совершенствовали элементы саморегуляции, тренировали у детей последовательности действий, погашали гиперактивность. Для работы использовали материалы: краски, листы белой бумаги. В ходе проведения занятия предлагали детям поочерёдно раскрасить красками листы бумаги (красным, жёлтым, синим, зелёным), после чего в этой же последовательности повесить листы на стену, закрывая один другим. Проведённый комплекс занятий помогает выявлять проявления дезадаптации детей 6–7 лет к образовательной среде и направить работу педагога по преодолению дезадаптивных проявлений.

Библиографический список

1. Арт-терапия : хрестоматия / сост. и общая ред. А. И. Копытина. – СПб. : Изд-во Питер, 2001. – 320 с.
2. Баюкова Н. О. Педагогическая поддержка адаптации младших школьников в образовательно-развивающей среде : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Смоленск : Изд-во ОАО «Смоленская городская типография», 2007. – 18 с.
3. Воспитание здорового образа жизни учащихся : педагогическая энциклопедия. – М., 2005. – 546 с.
4. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. – 1995. – № 3. – С. 58–63.
5. Гребенщикова Т. В. Педагогическая поддержка эмоционально-экспрессивного развития детей в дошкольном образовательном учреждении : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк : Изд-во КузГПА, 2011. – 22 с.

6. Литвиненко Н. В. Адаптация школьников в критические периоды развития к образовательной среде : автореф. дис. ... д-ра псих. наук. – Самара : ЦТ «Константа-Сервис», 2009. – 46 с.

ЗНАЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

**Н. Г. Дилова, кандидат педагогических наук
Отдел методического обеспечения и организации
деятельности народного образования,
г. Бухара, Узбекистан**

Summary. This article presents the development of personal qualities of elementary school students, reveals the role of teacher collaboration in the process, characterized on the types and forms of joint activities with the younger students based on their age characteristics emphasized the importance of establishing friendly relations in the team in preparing students for the future of social activity.

Keywords: personality development; primary school pupils; cooperation; mutual understanding; mutual respect; work skills; general skills training; spiritual and moral qualities.

Учебно-воспитательный процесс на этапе начального образования направлен на формирование личностных качеств учащихся. Младшие школьники вступают в новый тип отношений с окружающими взрослыми людьми (учителями, родителями) и своими ровесниками, приобщаются к новым видам деятельности в коллективе. В результате у них формируется и развивается опыт взаимоотношений с членами коллектива, одноклассниками и педагогами [1, с. 21]. На основе совместной деятельности складывается характер, волевые качества учащихся, происходит духовно-нравственное развитие.

Естественно, что с поступлением ребёнка в школу данный процесс осуществляется особенно интенсивно. Прежде всего, потому, что в школе существуют определённые правила поведения и нравственные нормы, которые учащиеся должны обязательно соблюдать. Сам учебно-воспитательный процесс общественные отношения, поведение в семье и коллективе становятся ежедневной деятельностью учащихся и укладываются в определённую систему. Учащийся должен прочно усвоить и выполнять правила взаимоотношений и сотрудничества с учителем и одноклассниками, и в особенности с точки зрения нравственности.

Учащиеся начальных классов силу своего возраста очень активно участвуют в совместной деятельности, в процессе которой создаются благоприятные условия для осознания нравственной культуры и поведенческих норм. Одновременно осуществляется и социализация учащихся, приходит первое осмысление понятий: «я и общество», «я и другой», то есть происходит духовно-нравственное обогащение учащихся. Так, у первоклассников начинает формироваться личный нравственный опыт. Они стараются следовать конкретным указаниям учителя и родителей.

Учащиеся 2–3-х классов в дополнение к имеющемуся опыту опираются на наблюдения за поведением окружающих, приобретают первичные навыки анализа поступков героев из прочитанных литературных произведений или просмотренных фильмов. Этот опыт даёт им возможность усваивать нравственные нормы. Если учащиеся 1–2-х классов строго выполняют всё, что им подсказывают старшие, то в поведении учащихся 2–3-х классов наблюдается уже проявление собственной инициативы.

У детей младшего школьного возраста ещё не в полной мере сформированы волевые качества, так как они не приобрели достаточного опыта «длительной борьбы» за достижение определённых целей. У учащихся начальных классов желания возникают импульсивно и непредсказуемо. И в то же время у них нет уверенности в своих силах и возможностях.

Свои планы и цели младшие школьники не могут детально обдумать просто в силу особенностей своего возраста и в результате принимают поспешные решения. По этой причине на пути к достижению цели у детей встречается множество препятствий, а воли для их преодоления не хватает. И у них пропадает желание исправить или переделать свою работу. В годы обучения в начальных классах очень эффективно происходит художественно-эстетическое развитие учащихся. Они проявляют большой интерес к рисованию, пению, игре на музыкальных инструментах, выполнению гимнастических упражнений. А знакомство с художественными произведениями помогает формированию у детей эстетических чувств [2, с. 56].

Особое место в развитии отношений в коллективе занимает сотрудничество. Учащиеся усваивают опыт совместной деятельности, который во многом влияет на их перспективное развитие [3, с. 4]. При поступлении в первый класс вначале дети ещё не осознают себя как часть классного коллектива. И хотя

в определённой степени образуются связи друг с другом, но в целом ребёнок ведёт себя обособленно.

Опытный педагог прилагает немало усилий, чтобы создать в классе коллектив, чтобы каждый ученик участвовал в общем процессе, будь то достижения или недочёты, трудности в совместной работе. Внедрение чувства и духа коллективизма в сознание учащихся обогащает опыт их деятельности. Особенно эффективны в этом направлении спортивные соревнования, различные игры на уроках, участие в деятельности детской организации «Камалак», во всевозможных внеклассных мероприятиях.

Наряду с тем, что дети приобретают опыт сотрудничества и взаимодействия, они усваивают и нравственные основы поведения. У детей появляется стремление оказать помощь, поддержку другим, возникает чувство уважения друг к другу, желание установить дружеские отношения в коллективе, то есть обогащается их социальный опыт.

Отношения дружбы и сотрудничества у учащихся разных классов проявляются по-разному. Так, дружеские отношения среди учащихся 1–2-х классов носят неустойчивый характер.

Поэтому дружба и сотрудничество бывают случайными, кратковременными и несерьёзными. А изменения в таких отношениях между «друзьями» не подкрепляются никакими общими делами. У учащихся ещё не сформировано понятие о принципах равенства и совместной деятельности, общей ответственности. Дети считают, что слово друга необходимо беспрекословно выполнять.

Учащиеся 3–4-х классов имеют несколько больший опыт сотрудничества с точки зрения духовного аспекта, поэтому их взаимоотношения более глубокие и прочные, и духовно-нравственная основа в них занимает ведущее место. Чувства дружбы, взаимопомощи по отношению друг к другу превращают их совместную работу в плодотворный и осознанный процесс.

В итоге дети испытывают удовлетворение и чувство радости от взаимной заботы, учатся сопереживать и сочувствовать друг другу. А бывает и наоборот: в этом возрасте учащиеся из-за противоречий становятся непримиримыми сторонами.

Ведущим видом деятельности для учащихся начальных классов является учебно-познавательная деятельность. Организация игр в учебно-воспитательном процессе способствует сплочению ученического коллектива.

Участие в играх служит формированию у детей норм поведения и развитию личностных качеств. В процессе игры у учащихся

вырабатываются воля, находчивость, организованность, инициативность, формируются навыки общественного поведения.

Особенно важным представляется приобщение младших школьников к труду в процессе игры и коллективной деятельности. Первичные трудовые навыки дети получают ещё в дошкольном возрасте, а на этапе начального обучения эти навыки закрепляются и обогащаются.

Выполняя трудовые операции, ребёнок обычно работает индивидуально и не проявляет интереса к творчеству других. Поэтому педагогу следует постепенно направлять внимание ученика на труд, который служит интересом большинства. Тогда учащиеся начинают размышлять над тем, каким образом можно приносить пользу окружающим. У них формируются понятия о том, что труд приносит радость, удовлетворение, гордость, что труд заслуживает уважения и играет огромную роль в жизни человека.

Целесообразно посвящать специальные занятия по изготовлению изделий своими руками. Такая работа развивает личность и общественное сознание учащихся. Постепенно можно привлекать учащихся младших классов к работе вместе с взрослыми. Это может быть сбор урожая в саду, помощь родителям в классной комнате, полив цветов и растений и уход за ними.

Целенаправленная совместная деятельность помогает учащимся планировать свою деятельность на перспективу. Они намечают задачи на будущее и ищут эффективные способы их выполнения. Одновременно учащиеся приобретают навыки самоконтроля [4, с. 11].

В заключение следует подчеркнуть, что общеучебные навыки, которые учащиеся начальных классов усваивают в учебно-воспитательном процессе, являются основой их подготовки к общественной деятельности в сотрудничестве.

Библиографический список

1. Бочкарев А. И. Проектирование синергетической среды в образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 52 с.
2. Венгер А. Л., Цукерман Г. А. Психологическое обследование младших школьников. – М. : Изд-во «Владос-пресс», 2003. – 160 с.
3. Очилов М. О. Янги педагогик технологиялар. – Қарши : Насаф, 2000. – 80 б.
4. Сафарова Р. Ғ. ва бошқ. Ўқувчиларда ўзаро дўстона муносабатларга асосланиб ҳамкорликда фаолият кўрсатиш кўникмаларини шакллантиришга оид назарий-амалий ёндашувлар : моногр. – Тошкент : Fan va texnologiya, 2012. – 147 б.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

**А. Ф. Матушак (Присяжная),
доктор педагогических наук, доцент
Южно-Уральский государственный институт искусств,
г. Челябинск, Россия**

Summary. The paper describes the process of pedagogical forecasting as pedagogical support of teaching-learning process participants. The work envisages three aspects of forecasting: the learning aspect, the professional aspect and the teaching aspect. The teaching aspect is exemplified.

Keywords: pedagogical forecasting; pedagogical support.

Одной из проблем школьного обучения является проблема педагогического сопровождения участников образовательного процесса, под которым понимается профессиональная деятельность взрослых, взаимодействующих с ребёнком в школьной среде [3]. В данной работе мы предлагаем способ педагогического сопровождения на основе педагогического прогнозирования. Под педагогическим прогнозированием мы будем понимать специально организованный комплекс научных исследований, направленный на получение достоверной, опережающей информации о развитии педагогических объектов с целью оптимизации содержания, методов, средств, организационных форм учебно-воспитательной деятельности [1, с. 29].

Покажем направления и пример педагогического сопровождения. Направления педагогического прогнозирования включают: прогнозирование педагогом собственного профессионального развития (познавательный аспект), процессов обучения и воспитания (профессиональный аспект), руководство педагога прогнозированием в деятельности обучаемых (обучающий аспект). В данной работе показаны направления реализации третьего аспекта прогнозирования на предмете «Иностранный язык».

Направление 1 – «подготовка к прогнозированию». Для подготовки учащихся к прогнозированию мы используем упражнения для развития фантазии и воображения, подробно описанные в наших работах [2, с. 194].

Направление 2 – «обучение самопрогнозированию». На начальном этапе проводятся периодические проверки скоторсти чтения. Подготовка к такой проверке имеет стрессовый характер.

Однако можно организовать работу учащихся достаточно бесстрессово на основе прогнозирования.

На одном из уроков за две недели до проверки второклассникам предлагают написать на листе бумаги, сколько предложений в минуту каждый из них сейчас прочитает. Прогноз не оценивается, ученик может по желанию сообщать или не сообщать его иным лицам. Затем организуется самопроверка учащимися скорости чтения. По команде учителя учащиеся вслух читают текст. По окончании минуты каждый школьник самостоятельно считает количество прочитанных слов. Результат также записывается на листок бумаги рядом с прогнозом. Ученики могут поделиться своими достижениями вслух. Учитель сообщает, что через два дня эту игру в классе повторят.

Через два дня ученики пишут прогнозы скорости чтения на тех же листочках. Затем следует проверка. После неё все ребята наперебой рассказывают о том, как улучшились их результаты. Особенно активно делятся результатами те, кто имел назкую скорость чтения в первый раз. Такая «игра в прогнозирование» повторяется через каждые два-три урока.

Организация деятельности на основе прогнозирования повышает мотивацию учения, снимает стресс, который обычно сопровождает любую контрольную проверку, превращая процесс подготовки к контрольному чтению в увлекательную игру. Кроме того, результаты чтения на скорость действительно улучшаются, школьники получают более высокие оценки. Между тем затраты времени на такую проверку на уроке не превышают двух минут за урок.

Направление 3 – «повышение точности прогнозирования». Помимо этого проводится работа по анализу точности прогнозов. Учеников просят сравнить прогноз и полученную оценку и сделать выводы относительно своей самостоятельной работы дома. При этом мы ставим следующие вопросы:

- Достаточной ли была твоя подготовка дома? Если нет, то почему?
- Правильно ли ты понимаешь требования учителя к знаниям и умениям?
- Может быть, тебе нужно проконсультироваться у учителя по данному материалу и выяснить то, что тебе осталось непонятно?

Педагогическое сопровождение участников образовательного процесса на основе руководства педагога прогнозированием в деятельности обучаемых позволяет повысить мотивацию учения школьников, снять стресс при подготовке к контрольным проверкам, повысить качество обучения.

Библиографический список

1. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика : учеб. пособие. – М. : Флинта: Наука, 2003. – 764 с.
2. Присяжная А. Ф. Прогнозирование как функция педагога (от будущего учителя до профессионала) : монография. – Челябинск, 2006. – 230 с.
3. Шеголь В. И. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса гимназии // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 9. – С. 89–91. URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=3752 (дата обращения: 24.03.2014).

ЛИЧНОСТНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В АСПЕКТЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ

**Г. Н. Мусс, кандидат педагогических наук, доцент;
А. Д. Целикова, студентка 5 курса
Оренбургский государственный педагогический
университет, г. Оренбург, Россия**

Summary. This article reveals some aspects of the achievements of personal learning outcomes of younger schoolboys. The question is disclosed with based on regional characteristics of the education system.

Keywords: junior high school student; personal achievements.

В условиях глобализации культуры, создания единого информационного пространства возрастает место личности, роль её качеств, от которых зависит характер отношений человечества – как внутри своего сообщества, так и с окружающим миром.

Россия – страна уникальных климатических и географических условий, специфична она и своим этническим составом – в ней проживает более 180-ти народов. Помимо этого наше государство многонациональное и поликонфессиональное. Особенности взаимодействия людей различных наций и вероисповеданий отражены в Конституции Российской Федерации – главном нормативно-правовом акте государства, регулирующем экономические, социальные, политические аспекты жизни граждан. Так как Россия, помимо прочего, ещё и очень большая по площади страна, соответственно, она имеет и самые протяжённые сухопутные и морские границы.

Оренбургская область соседствует с Казахстаном и является частью самой протяжённой границы в мире. Через её территорию осуществляется транзит различных грузов из зарубежных стран, проходят федеральные автомобильные трассы и железные

дороги, и в связи с этим остро встаёт вопрос о семьях мигрантов, приезжающих в Оренбуржье на сезонные или постоянные заработки. Региональные особенности, таким образом, это один из факторов, влияющих на достижение школьниками личностных результатов образования.

ФГОС НОО устанавливает требования к личностным результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования [2]. Назовём некоторые из них:

- формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности;

- формирование ценностей многонационального российского общества;

- становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций;

- формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий;

- формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов;

- овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире;

- развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций.

Считаем, что региональные особенности накладывают свой отпечаток и придают колорит процессу достижения младшими школьниками личностных результатов образования, что более всего прослеживается в случае миграции семьи.

Первый аспект – различие подходов к воспитанию с точки зрения религиозных представлений. В семьях с христианским вероисповеданием дети чаще всего воспитываются вне гендерного разделения, в исламе же зачастую наоборот. Девочек растят в послушании и подчинении мужчине. Когда девочка из такой семьи в ходе смены места жительства в процессе миграции попадает в обычный российский класс, ей нужно преодолевать стеснение, робость, научиться контактировать с одноклассниками. Мальчикам же в исламской культуре отводится главенствующая роль, отсюда, в некоторых случаях, дерзость, снисходительное отношение к ровесникам, проблемы с дисциплиной.

Второй аспект – лингвистический. Дети из иностранных семей знают разговорный русский язык на достаточном уровне для своего возраста. Когда младшие школьники попадают в российскую систему образования, и мальчикам, и девочкам нужно пройти адаптацию к обучению на русском языке, поскольку он является официальным для РФ. В короткие сроки ребята должны сократить отставание по программе и «влиться» в уже идущее обучение. У некоторых детей возникает интересная лингвистическая ситуация – они являются билингвами, то есть говорят на своём родном языке (казахском, таджикском, узбекском и пр.) и на русском языке, так как их родители имеют сезонную или постоянную работу в России, и они привносят русскую речь в своё ежедневное общение с детьми. Языковые понятия зачастую смешиваются, диффузионный процесс проникновения одного языка в другой продолжается.

Третья проблема – разные подходы к воспитанию подрастающего поколения, различные семейные ценности. Реалии сегодняшней жизни таковы, что наиболее успешным считается тот человек, который сможет применить свои знания на практике и извлечь выгоду для себя. Современное воспитание подрастающего поколения направлено на извлечение максимальной материальной пользы, при этом утрачиваются народные традиции воспитания. Сейчас осталось очень мало российских семей, которые придерживаются именно такого стиля воспитания детей. Но зато сильны традиции воспитания в исламских семьях: каждый член семьи чётко знает свою роль в семье, младшее поколение очень трепетно относится к людям старшего возраста, и это не может не вызывать уважения.

Четвертая проблема – преодоление межнационального барьера. Способности к обучению дети проявляются независимо от национальной и религиозной принадлежности. Но на познавательную активность могут влиять семейные моральные установки и ценности. Возможно, ребёнку из мигрировавшей семьи приходится преодолевать своё стеснение, робость или, наоборот, учиться сдерживать агрессию, быть более спокойным. В короткие сроки ему нужно усвоить правила поведения, характерные для обычного российского школьника, научиться адекватно контактировать с одноклассниками и учителем. Это может способствовать развитию невротических состояний, снижению познавательного интереса и способностей к обучению, влияет на психологическое и физиологическое состояние ребёнка, что ухудшает ситуацию в целом.

Проблемы адаптации и обучения детей из семей мигрантов требуют, таким образом, особого внимания. Для её подробного изучения требуются систематические научные исследования различных аспектов жизни мигрантов. В рамках модернизации системы образования РФ необходимо учитывать процент иностранных обучающихся в образовательных учреждениях различных уровней, а также регулярно обобщать полученные данные. Ещё большую специфику, исходя из региональных особенностей Оренбургской области, имеет процесс достижения такими учениками личностных результатов образования.

В учебных заведениях необходимо создавать условия для изучения всеми младшими школьниками традиций и культуры разных народов Российской Федерации, учить детей взаимодействовать с окружающими. Детям же из семей мигрантов нужно помогать поддерживать этническую связь с исторической родиной, в то же время, изучая русскую культуру и обычаи, знакомясь с образом жизни современного российского гражданина. Конечно, успешно учить детей мигрантов может лишь большая школа с соответствующим экономическим инструментом, позволяющим создавать индивидуальные расписания и программы обучения. При этом учитель, который с ними работает, должен быть хорошо знаком культурой и этническим своеобразием разных народов. Без этого между ними не будет взаимопонимания и, как следствие, успехов в обучении. «В противном случае возникает угроза сегрегации. А это – самое опасное» [1].

Таким образом, в современных социокультурных условиях требуется удовлетворение потребностей государства и системы образования в создании условий для появления у младших школьников из разных семей личностных достижений. В контексте такого этнического разнообразия и динамичных процессов миграции населения, как в нашей стране, жизнеобеспечивающими для общества является развитие у подрастающего поколения доброжелательности, эмоционально-нравственной отзывчивости по отношению к людям другой национальности, усвоения им норм и ценностей российского государства.

Библиографический список

1. Лемуткина М. Школа для мигрантов. URL: <http://www.mk.ru/social/education/article/2013/10/20/933301-shkola-dlya-migrantov.html> (дата обращения: 16.03.2014).
2. Планируемы результаты начального общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2770> (дата обращения: 20.03.2014).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ЗАВИСИМОСТИ ОТ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

О. В. Попова, бакалавр
Челябинский государственный педагогический
университет, г. Челябинск, Россия

Summary. We consider the computer game-addiction, highlights the useful and harmful effects of working with a computer, signs computer addiction children of primary school age.

Keywords: addiction; computer game-addiction; the impact of computer games; symptoms game-addiction.

Понятие «аддиктивное поведение» было предложено Ц. П. Коро-ленко вслед за зарубежными авторами W. Muller (1984) и M. Landry (1987). Под аддиктивным поведением понималось злоупотребление различными веществами, изменяющими психическое состояние (алкоголь, курение табака) до того, как от них сформируется зависимость. Позднее аддиктивное поведение стало рассматриваться в качестве одной из форм саморазрушающего поведения (Ю. В Попов, 1991).

В литературе используется множество понятий, связанных с компьютерной игровой аддикцией: кибернетическая лудомания (от лат. ludus – игра), патологическое геймерство; гэмблинг (увлечение компьютерными играми как одним из видов азартных игр, не связанных с денежным риском или риском для жизни) [2].

Основными признаками, характерными для начала формирования игровой зависимости, которые должны насторожить педагогов и родителей, являются следующие: постоянная вовлечённость; увеличение времени, проводимого в ситуации игры в ущерб другим занятиям; вытеснение прежних мотиваций игровой; неспособность прекратить игру – потеря контроля; появление состояния психического дискомфорта при невозможности приступить к игре или необходимости её прекратить; эмоциональный подъём в ситуации предвкушения игры; эмоциональное отчуждение; пренебрежение правилами гигиены; нарушения памяти, внимания; расстройство сна [2].

В современном мире ограждение ребёнка от использования компьютера не только невозможно, но и нецелесообразно, следовательно, необходимо свести к минимуму риск возникновения аддикции.

Среди большого разнообразия компьютерных игр можно выделить следующие их виды: приключенческие, стратегии, аркадные, ролевые, 3D-Action, симуляторы, логические.

Для младших школьников лучше выбирать логические игры, игры-симуляторы. Они, как правило, непродолжительны по времени, направлены на развитие мышления, внимания, памяти, скорости реакции у детей. Оптимальный уровень сложности игры можно определить, наблюдая за реакцией детей в ходе выполнения игровых действий. Если ребёнок перевозбужден, то следует снизить уровень сложности или вообще сменить игру на другой тип. Если ребёнок стал излишне нетерпелив – нужно повысить уровень сложности. По времени игра для младших школьников не должна превышать 10–15 мин, либо должна предусматривать запись промежуточных результатов работы с последующей возможностью её продолжения.

В младшем школьном возрасте компьютерные игры оказывают следующее положительное влияние на ребёнка [3]:

- позволяют расслабиться. Смена деятельности после интеллектуальной или физической нагрузки;
- позволяют освоить различные формы общения – при игре в паре или в небольшой группе сверстников;
- оказывают психотерапевтическое воздействие. Используя компьютер, многие младшие школьники начинают петь, рисовать, даже сочинять стихи;
- игры могут помочь ребёнку в самореализации. Одни дети предпочитают логические игры, другим нравятся игры на быстроту реакции, третьих привлекают обучающие игры, четвёртые любят раскраски и т. п.;
- коррекция нарушений у детей с ограниченными возможностями;
- в ходе компьютерных игр дети приобщаются к исследовательской работе, у них развиваются умения: получать, анализировать и интерпретировать информацию, создавать гипотезы и делать выводы, корректировать свои дальнейшие действия;
- при правильном подборе компьютерных игр и методов их применения у младших школьников развиваются внимание, сосредоточенность, быстрота действий, появляются интерес к компьютеру и психологическая готовность к работе с ним.

Необходимость овладения компьютерными технологиями детьми неоспорима, однако важно правильно выбрать материал для работы с ребёнком. Чтобы дети могли играть в компьютерные

игры без вредных последствий, необходимо проконтролировать выбор жанра игры, содержание, систему управления, настройку интерфейса и уровня сложности. Младших школьников нуждается в повышенном внимании со стороны родителей и педагогов для предотвращения компьютерной зависимости.

Библиографический список

1. Гурьев С. В. Информационные компьютерные технологии как эффективное средство в образовательном процессе детей старшего дошкольного возраста. URL : http://www.256.ru/publish/publ-stat.php?page=stat-guriev_i.
2. Жукова М. В. Профилактика зависимости от компьютерных игр у младших школьников // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2011. – № 1. – С. 69–75.
3. Хирьянова И. С. Компьютерные игры и опасность развития компьютерной аддикции у младших школьников. URL : <http://www.menobr.ru/materials/45/41815>.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ УЧАЩИХСЯ

Н. А. Белоусова¹, доктор биологических наук, доцент;

О. Ю. Ломова², педагог-психолог;

С. В. Тихонова², директор

**¹Челябинский государственный
педагогический университет;**

**²Средняя общеобразовательная школа № 19,
г. Челябинск, Россия**

Summary. Issues of prophylactics and prevention of social maladjustment and asocial behavior of students, reducing the state of their psychic discomfort, emotional tension are resolved in the process of realization the program of forming emotional-volitional regulation in third -fifth classes.

Keywords: emotional-volitional regulation; psychic discomfort; emotional tension; social maladjustment; adjustment.

Приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация развивающего потенциала общего среднего образования, ориентированного на развитие обучающихся, учёт их особенностей и всестороннее раскрытие их интеллектуального и личностного потенциала. В связи с этим важное место в образовательном процессе занимают психическое здоровье обучающихся, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Актуальность данной проблемы

возрастает в связи с отсутствием внимания взрослых на эту сторону жизни ребёнка.

Ведущим показателем здоровья является способность ребёнка адаптироваться к постоянно меняющимся условиям окружающей среды. Современные авторы [3], раскрывают аспекты психического здоровья не только как понятие медицинское, но и социальное.

Школьная среда в общеобразовательной школе, переживающей нарастающую дифференциацию программ, внедрение «элитарных» форм обучения, создаёт зоны повышенной конфликтности между сверстниками различных социальных групп. Это приводит к повышению агрессивности в системе межличностных отношений. Вытеснение детей из неблагополучных семей на улицу, сокращение базы досуга для детей школьного возраста, доминирование культа «успех через насилие» существенно увеличивают рост социальной дезадаптации обучающихся младших классов, дальнейшее проявление данной тенденции находит в основной школе.

Однако принципы и методы оценки здоровьесберегающей составляющей образовательных технологий и образовательной среды в целом разработаны пока недостаточно, в том числе не достаточно представлены характеристики и учёт психофизиологических особенностей школьников [1]. Так же не до конца разработаны вопросы профилактики и предупреждения социальной дезадаптации и асоциального поведения обучающихся, снижения состояния их психического дискомфорта, эмоционального напряжения.

Необходимость сохранения психического здоровья обучающихся через формирование у них эмоционально-волевой регуляции – это своевременное выявление трудностей общения ребёнка в коллективе, обучения, оперативная помощь и коррекция в совокупности с индивидуальным подходом к каждому обучающемуся. В условиях введения ФГОС НОО возникла необходимость рассмотрения вопросов всестороннего развития личности, путём практического приобщения обучающегося к психологическим знаниям.

Предлагаемая программа внеурочных занятий третьих-пятых классов позволяет обучающимся легче адаптироваться в классном коллективе, группе сверстников, создаёт безопасное пространство для общения, условия для самовыражения, объединяет всех детей совместной деятельностью, способствует повышению уверенности в своих силах, появлению сплочённости, снижает у них состояние психического дискомфорта, эмоционального напряжения. Так как возрастной этап 9–11 лет характеризуется интериоризацией и социализацией, в содержание программы

включены проблемы, затрагивающие вопросы понимания и принятия себя, а так же осмысления себя в постоянно меняющихся условиях окружающей среды [2].

Программа «Формирования эмоционально-волевой сферы у обучающихся» построена по концентрическому принципу, который предполагает повышение уровня требований к результатам обучения и воспитания в каждом последующем учебном году.

Основу спецкурса составляют адаптационно-пропедевтические занятия, по форме напоминающие тренинги, где через специальные упражнения и ролевые игры участники овладевают навыками эффективного общения.

Целью программы является снижение состояния психического дискомфорта, эмоционального напряжения, профилактика и предупреждение социальной дезадаптации и асоциального поведения через игровую деятельность. Задачи: обучение учащихся конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций; развитие умений слушать других людей; обучение приемлемым способам разрядки гнева и агрессивности; обучение способам внутреннего самоконтроля и сдерживания; снятия негативных импульсов; формирование УУД по рекомендациям ФГОС НОО.

Приёмы и методы организации учебного процесса соответствуют возрастным особенностям обучающихся, а так же конкретным задачам, решаемым в ходе изучения тех или иных разделов и тем. Нетрадиционная форма проведения занятий, разнообразие содержания, использование большого количества игр, отсутствие напряжённости, связанной с боязнью получить плохую отметку – всё это создаёт у обучающихся положительный эмоциональный фон и вызывает у них желание выполнять предлагаемые задания.

Апробация разработанной программы позволила доказать эффективность педагогического общения для снижения состояния психического дискомфорта, эмоционального напряжения, профилактики и коррекции социальной дезадаптации и асоциального поведения через игровую деятельность у младших школьников в педагогическом процессе начальной школы. У 53,6% школьников в процессе обучения в 3–5 классе сформировалась мотивация на сохранение и укрепление здоровья и конструктивные способы разрешения противоречий и разногласий, конфликтов, выработались навыки более искреннего, глубокого, свободного общения, закрепились формы поведения, способству-

ющего адекватной адаптации и функционированию в реальной жизни (формы поведения, связанные с сотрудничеством, взаимопомощью, ответственностью и самостоятельностью).

Библиографический список

1. Белоусова Н. А., Шибкова Д. З. Коррекция сколиотической осанки и сколиоза I степени школьников 5–7-х классов в условиях образовательного учреждения. – Челябинск : Изд-во ЧП Мякотин И. В., 2010. – 145 с.
2. Григорьев Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – М. : Просвещение, 2010. – 223 с.
3. Слободяник Н. П. Формирование эмоционально-волевой регуляции у учащихся начальной школы: 60 конспектов занятий : практич. пособие. – М. : Айрис-Пресс, 2004. – 174 с.

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ

**И. Р. Минимумлина, магистрант
Челябинский государственный педагогический
университет, г. Челябинск, Россия**

Summary. This article presents the results of subjective well-being particularly self-esteem among students of primary and basic education level. The study involved 47 children in the first and sixth grade, using the «Children's quality of life Inventory», which reflects the four main components of child well-being (physical, emotional, social and academic) and integrative (in general) of the subjective quality of life.

Keywords: subjective quality of life of children.

Федеральный государственный образовательный стандарт впервые внёс принципиальные изменения в раздел «Результаты образовательной деятельности», включив не только предметные и метапредметные, но и личностные результаты. Под личностными результатами понимается сформировавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений обучающихся – к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам. К личностным результатам относятся личностное самоопределение и развитие, ценностно-смысловая ориентация учащихся и нравственно-эстетическое оценивание, смыслообразование и ориентация в социальных ролях и межличностных отношениях [5].

Одним из показателей личностного развития учащихся является его самооценка. В последние годы внимание исследователей всё чаще привлекает такой аспект самооценки детей как самооценка субъективного благополучия или качества жизни. Хотя под качеством жизни обычно понимают условия человеческого существования (обеспеченность материальными благами, безопасность, возможности для получения образования и развития способностей и т. д.), тем не менее, это понятие является более широким, чем чисто материальная обеспеченность [4]. Всё чаще оно подразумевает включение такого глубоко субъективного фактора как удовлетворённость отдельных индивидов своей жизнью. Особенно актуальной становится проблема выявления специфики формирования позитивной самооценки физического и психологического благополучия у учащихся начальных классов. В настоящее время существует не так много исследований, посвящённых выявлению особенностей становления самооценки качества жизни у младших школьников [1; 2; 3]. К сожалению, в отечественной педагогике никто не рассматривал проблему становления позитивной самооценки своего благополучия у детей на этапе перехода от начальной к основной школе.

С целью выявления динамики самооценки качества жизни младших школьников нами было проведено исследование, в выборочную совокупность которого вошли 47 учащихся 1–6-го классов. В качестве диагностического инструментария был выбран PedsQLtm4.0 для детей 8–12 лет. Дети отвечали на вопросы анкеты, позволяющей оценить их физическое, социальное, эмоциональное и школьное благополучие, а также его интегральный показатель.

Прежде всего, отметим, что наиболее высокие показатели интегральной самооценки своего субъективного благополучия (96 баллов из 100 возможных против 74 баллов) продемонстрировали ученики первого класса. Проведенное через год повторное анкетирование у тех же школьников показало, что показатели качества жизни детей, перешедших во 2-й класс, резко снизились. Так, общий показатель самооценки качества жизни упал на 20,8% (76 баллов против 96). Особенно резкое снижение отмечено по такой составляющей качества жизни детей как «Эмоциональное благополучие» (падение среднего балла на 24,7%). Как видно из таблицы, такие же средние баллы по всем шкалам сохраняются и у учеников 3–4-х классов. При этом наибольшие показатели демонстрировались детьми по шкале «Физическое благополучие» (79–80 баллов из 100 максимальных).

Интересно, что при переходе на основную ступень школьного обучения показатели субъективного благополучия у школьников практически не изменились. Можно лишь отметить некоторое статистически незначимое снижение показателей самооценки «Физического благополучия» (на 5%), и одновременно возрастание показателей самооценки «Эмоционального благополучия» (на 9,1%). Однако через год, к началу 6 класса показатели по всем шкалам субъективного благополучия выросли. Наибольший прирост впервые наблюдается по такому параметру как «Школьное благополучие». Иными словами, дети реже чувствуют дискомфорт при ответе на уроке и получении неудовлетворительных оценок за ответ, так же учащиеся редко пропускают школу по ряду причин.

Таким образом, можно предположить, что к 6 классу у учащихся происходит полная адаптация к обучению на основной ступени общего образования. Наиболее сложным моментом является адаптация учащихся к школьному обучению во 2-м и 5-м классе, а наиболее благоприятным 1-й и 6-й класс (рост связан с тем, что ученики выше оценивают себя по всем шкалам субъективного благополучия).

Динамика показателей качества жизни учащихся с 1-го по 3-й класс (средний балл)

№ п/п	Шкалы	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс	5 класс	6 класс
1	Физическое благополучие	93	79	79	80	76	80
2	Эмоциональное благополучие	97	73	76	66	72	78
3	Социальное благополучие	98	77	75	79	78	82
4	Школьное благополучие	96	75	76	74	74	83
5	Общий показатель качества жизни	96	76	76	74	75	80

Библиографический список

1. Валлиулина С. А. Оценка качества жизни московских школьников / С. А. Валиуллина, И. В. Винярская, А. В. Митраков и др. // Тихоокеанский медицинский журнал. – 2005. – № 3. – С. 32–33.

2. Волчегорская Е. Ю. Индивидуальные достоинства как предикторы качества жизни младших школьников // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 113–119.
3. Волчегорская Е. Ю. Интеграция основного и дополнительного образования как фактор повышения качества жизни младших школьников // Начальная школа. – 2011. – № 3. – С. 95–98.
4. Макроэкономика : учеб. пособие / М. И. Плотницкий, Э. И. Лобкович, М. Г. Муталимов и др.; под ред. М. И. Плотницкого. – М. : Новое знание. 2002. – 462 с.
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. У. С. Савинов. – М. : Просвещение, 2010.

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГА И ПЕДАГОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ФАКТОРОВ РИСКА ДЕЗАДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ОСНОВНУЮ

**Н. В. Литвиненко, доктор психологических наук, доцент
Оренбургский государственный педагогический
университет, г. Оренбург, Россия**

Summary. The article describes the main directions and content joint work of psychologist and teacher for prevention of risk factors disadaptation of pupils in the transfer from elementary to basic school.

Keywords: disadaptation; risk factors disadaptation; prevention of risk factors disadaptation.

Адаптация учащихся при переходе из начальной в основную школу, как показывает анализ научной литературы, определяется совокупностью факторов. Комплексное исследование детерминант адаптационного процесса на основе анализа возраст-типологической и индивидуальной компонент психического развития школьников 11–12 лет доказывает, что факторы риска дезадаптации обусловлены у них, с одной стороны, особенностями социальной ситуации развития, а с другой стороны – спецификой структуры личностных качеств.

Сложный комплексный характер факторов риска дезадаптации учащихся при переходе из начальной в основную школу требует организации совместной деятельности психолога и педагога. В нашем исследовании совместная деятельность психолога и педагога была направлена на проведение мониторинга адаптационного процесса и разработку индивидуальных коррекционно-развивающих программ для учащихся 11–12 лет с затруднённой адаптацией и дезадаптацией.

Мониторинг проводился психологом и педагогом с привлечением родителей школьников на основе такого вида деятельности, как психолого-педагогическая диагностика. Она решала следующие задачи: определение уровня адаптации школьников 11–12 лет; определение факторов риска дезадаптации; составление социально-психологических портретов школьников с трудностями в адаптации. Для решения поставленных задач использовался комплекс методов: наблюдение, анализ школьной документации, экспертная оценка, тестирование, анкетирование, беседа, экспертные опросы учителей и родителей, контрольные срезы, метод обобщения независимых характеристик.

Мониторинг адаптации учащихся при переходе из начальной школы в основную школу осуществлялся в соответствии с содержанием диагностических схем отслеживания этого процесса.

На I этапе (в начале учебного года) проведения мониторинга реализовывалась диагностическая схема, включавшая в себя набор методик, необходимых для определения уровня адаптации школьников 11–12 лет. Данная диагностическая схема являлась диагностическим минимумом. По его результатам все обследуемые ученики были распределены по группам с различным уровнем адаптации к образовательной среде. Диагностический минимум позволил также дифференцировать школьников с неполной адаптацией, затруднённой адаптацией и дезадаптацией по подгруппам в зависимости от характера адаптационных трудностей и их сочетания.

На II этапе проведения мониторинга – этапе углубленной диагностики реализовывалась диагностическая схема (начало учебного года), включавшая в себя набор методик, необходимых для определения факторов риска дезадаптации учащихся 11–12 лет. Данная схема запускалась либо по результатам диагностического минимума, либо по запросу учителей, родителей. Выбор диагностического инструментария на II этапе проведения мониторинга обуславливался адаптационными трудностями школьников 11–12 лет, предположениями о возможных причинах их возникновения и соответствовал возрастным особенностям обследуемых. Результаты, полученные на II этапе проведения мониторинга, дополнялись данными наблюдений учителей и родителей об особенностях психического состояния и поведения учащихся в урочное и внеурочное время, о характере их трудностей в учебной деятельности, общении с одноклассниками, учителями, родителями и т. д.

На III этапе проведения мониторинга адаптации (в конце третьей четверти) повторно реализовывалась схема диагностического минимума, по результатам которого оценивалась эффективность совместной деятельности психолога и педагога по профилактике факторов риска дезадаптации учащихся при переходе из начальной школы в основную.

Разработка индивидуальных коррекционно-развивающих программ адаптации учащихся с затруднённой адаптацией и дезадаптацией как одно из направлений совместной деятельности психолога и педагога осуществлялась на психолого-педагогическом консилиуме. В нём принимали участие завуч, психолог, учителя, иногда – родители ученика.

Подготовка и проведение психолого-педагогических консилиумов включали несколько этапов.

1 этап – подготовительная работа – анализ психологом и педагогом результатов мониторинга адаптации.

2 этап – обсуждение и обобщение информации о ходе и результатах адаптационного процесса. В ходе совместного обсуждения данных, полученных на этапах диагностического минимума и углубленной диагностики, психолог и учителя составляли психолого-педагогические портреты школьников с затруднённой адаптацией и дезадаптацией, определяли сферы нарушения адаптационного процесса и факторы, их обуславливающие.

3 этап – разработка и планирование стратегии совместной деятельности психолога и педагога по адаптации школьников с затруднённой адаптацией и дезадаптацией. Итогом этого этапа психолого-педагогического консилиума была разработка и реализация индивидуальных коррекционно-развивающих программ адаптации школьников с затруднённой адаптацией и дезадаптацией к образовательной среде.

Индивидуальные коррекционно-развивающие программы адаптации школьников с затруднённой адаптацией и дезадаптацией к образовательной среде были направлены:

– для школьников, у которых проявились проблемы в обучении, на преодоление интеллектуальных трудностей при обучении в школе, развитие творческого потенциала, психических процессов, тренировку произвольного компонента внимания, различных видов памяти, способности мыслить логически, самостоятельно и творчески;

– для школьников с трудностями в общении – на формирование коммуникативных навыков, мотивов межличностного

общения, положительной Я-концепции, позитивной устойчивой самооценки, коррекцию самооценочной и межличностной тревожности;

– для школьников с личностными и поведенческими проблемами – на активизацию знаний и представлений о себе, акцентирование на позитивных сторонах собственной личности, дифференцирование представлений о себе, формирование положительной Я-концепции, устойчивой самооценки, снижение уровня самооценочной тревожности, тренировку произвольной регуляции деятельности и поведения, активизацию позитивного восприятия жизни, отреагирование отрицательных эмоций.

4 этап – планирование и осуществление контроля эффективности совместной деятельности психолога и педагога по профилактике факторов риска дезадаптации учащихся при переходе из начальной школы в основную:

– консультации с педагогами-предметниками, родителями по итогам реализации индивидуальных коррекционно-развивающих программ адаптации школьников с затруднённой адаптацией и дезадаптацией;

– проведение повторной психолого-педагогической диагностики адаптации учащихся при переходе из начальной школы в основную;

– внесение корректив в индивидуальные коррекционно-развивающие программы адаптации школьников с затруднённой адаптацией и дезадаптацией.

Обозначенные направления и содержание совместной деятельности психолога и педагога, способствуя профилактике факторов риска дезадаптации и затруднённой адаптации как дисгармоничного психологического состояния учащихся 11–12 лет, обеспечивают достижение высокого уровня их адаптированности к образовательной среде школе.

Библиографический список

1. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. – М. : Педагогика, 1991. – 232 с.
2. Литвиненко Н. В. Адаптация школьников к образовательной среде: теория и практика // LAP LAMBERT. – 2012. – 331 с.
3. Литвиненко Н. В. Социально-психологическая адаптация младших подростков: диагностика, профилактика, коррекция. – Оренбург : РЦРО, 2007. – 173 с.
4. Маликова В. А. Развитие профессионального взаимодействия психолога и педагога: теория и практика. – Оренбург : ОГПУ, 2003. – 260 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

**А. С. Алдонгарова, учитель; Г. А. Абдыкаликова,
учитель; Г. У. Кишкенбаева, учитель
Школа-гимназия № 1 имени К. Мухамеджанова,
г. Кызылорда, Казахстан**

Summary. In the article a question is examined that forming of developing personality of studying in the conditions of high school is the difficult mechanism of pedagogical subject activity. Process of forming of personality capabilities students it is transforming pedagogical activity of teacher. A teacher must provide incremental expansion of possibilities of becoming of the all-round developed personality of student continuously

Keywords: forming of developing personality; technological approach; joint activity of teacher with a student; transformation and alteration of positions of personality.

Современная тенденция государственного развития Казахстана совершенствует педагогические условия формирования конкурентоспособной личности подрастающего поколения. Главные приоритетные направления государственной политики в области образования отражаются в организации учебно-воспитательной системы работы с учащимися средних школ. Это позволяет раскрыть природу творческой личности, что обеспечивает возможность использования психолого-педагогических методов диагностирования уровня формирования и развития учащихся. Сегодня сложилась целая система методов и технологий диагностирования, поддержки и обучения учащихся с целью индивидуализации процесса на основе концепции «Я».

Несмотря на технологизацию учебно-воспитательного процесса, формирование развивающейся личности учащегося в условиях средней школы является сложным механизмом педагогической субъектной деятельности, эффективность которого невозможно без учёта современных требований к профессиональной компетентности учителя. Поэтому учитель непрерывно должен обеспечивать поэтапное расширение психолого-педагогических возможностей становления всесторонне развитой личности ученика. В этом плане только творческая деятельная личность педагога, умеющего утвердить и реализовать воздействующие педагогические установки в социально полезной деятельности, сможет оказать положительное влияние через формирование личности обучающегося на развитие общества в целом.

Одним из способов реализации актуальных социально-педагогических задач является использование в учебно-воспитательном процессе системы активных методов обучения, позволяющих развивать творческую инициативу учащихся, их целенаправленную мыслительную деятельность, коммуникативные способности, личностно значимые качества концепции «Я». Система активных методов обучения в технологическом подходе рассматривается в качестве материала педагогического конструирования субъектов образовательного пространства, которая предусматривает обеспечение диалектического единства мотивационной, информационной и практической культуры личности.

Технологизация учебно-воспитательной работы школы требует от учителя русского языка казахской школы осуществлять следующие педагогические функции:

- во-первых, поиск, исследование, описание, оценку существующих методик в обеспечении формирования билингвизма во время учебного процесса;

- во-вторых, разрабатывать методические приёмы социализации учащихся казахских школ на материале русского языка;

- в-третьих, систематизировать методы и приёмы формирования личностного саморазвития учащихся на основе концепции «Я» применительно к решению конкретных учебно-воспитательных задач.

Многообразие и разнохарактерность социально-педагогических факторов и условий делают педагогическую деятельность весьма сложным и противоречивым процессом, который требует тщательного изучения для разработки современных механизмов и технологий формирования личностных способностей учащихся в учебном процессе.

Учебный процесс в средней школе – это напряжённая умственная работа. Её интенсивность зависит от содержания и сложности, уровня знаний, интеллектуальных умений и навыков, мотивов и общих психологических установок участников субъектной деятельности.

В настоящее время учебно-педагогическое взаимодействие обретает организованные формы сотрудничества в субъектном отношении. Совместная деятельность учителя с учеником выступает в качестве взаимодействия обучающего и обучаемого в системе «ученик – учитель – ученик». Формы сотрудничества, связанные с изменением педагогических позиций учителя и ученика, приводящие к возможности самовыражения учащегося,

наиболее полно реализуются при технологизации процесса обучения. В процессе учебной деятельности происходит преобразование и перестройка позиций личности, как в отношении к содержанию учебно-воспитательного процесса, так и к собственным взаимодействиям и отношениям между участниками обучения, что, в свою очередь, способствует переходу субъектов образовательного пространства на новый уровень усвоения деятельности, к новым формам взаимодействия. Следовательно, необходимо рассматривать процесс формирования личностных способностей учащихся как преобразующую деятельность, а технологизацию обучения как возможность организовать учение на основе концепта «Успех», как продуктивную творческую деятельность, связанную с личностным развитием субъектов образовательного пространства в условиях совместной и индивидуальной деятельности учителя и ученика.

Библиографический список

1. Беспалько В. П. Интенсификация процесса обучения. – 2-е изд. – М.: Знание, 2004. – 108 с.
2. Щербаков А. И. Цели и задачи творческого саморазвития личности. – Тюмень, 1998. – 76 с.
3. Кулюгин Ю. П. Творческий подход в процессе обучения. – М., 1997. – 112 с.

VI. PROFESSIONAL TRAINING AND IMPROVEMENT OF SPECIALISTS

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

**И. А. Шишова, кандидат педагогических наук, доцент
Кировоградский государственный педагогический
университет им. В. Винниченко, г. Кировоград, Украина**

Summary. In article is considered of emotional intellect. The conceptual model of emotional individuality of the teacher institutions is developed. The driving forces and mechanisms of development of this integrated quality are analyzed essence.

Keywords: emotional intellect; of professional education; children with problems of development.

Будущие педагоги, психологи в процессе обучения осваивают профессионально значимые для последующей трудовой деятельности знания, умения и навыки. В своей профессиональной деятельности им предстоит работать не только с детьми, которые типично развиваются, но и с ребятами, имеющими определённые физические, психические, интеллектуальные особенности. Такая деятельность требует от специалистов педагогических и психологических специальностей высокого уровня психического здоровья, стрессоустойчивости. Важной считаем эмоциональную составляющую подготовки студентов к будущей работе. Она включает не только развитие эмоционального интеллекта у будущих педагогов, но и подготовку к эмоциональному развитию детей, имеющих ограниченные возможности воспитания и обучения.

Одним из базовых качеств, которые необходимо формировать и развивать во время обучения в вузе, является эмоциональный интеллект студентов. Широким арсеналом средств, которые смогут обеспечить развитие этого интегрального качества у будущего педагога, обладает образовательный процесс высшего педагогического учебного заведения. Среди них: установление диалогического общения между преподавателями и студентами,

актуализация эмоциональной сферы студента в процессе обучения, включение в содержание гуманитарных предметов информации об эмоциональной составляющей жизни личности.

По мнению Д. Фельдштейна, «...важнейшей задачей выступает исследование эмоциональной сферы растущих людей, поиск условий структурирования их эмоционального пространства, выявления механизмов воздействия на развитие эмоциональной сферы, оказывающей серьёзное влияние и на их поведение, и на когнитивную область, и на устойчивость духовных начал.

Следует признать, что, к сожалению, мы до сих пор плохо учитываем в развитии ребёнка роль эмоций вообще, положительных эмоций особенно. Не случайно весь массив воздействия на детей взрослых – и родителей, и педагогов – базируется на запретах: это нельзя и это нельзя. Может быть, надо «перевернуть нельзя» к учёту того, что может ребёнок. Это во многом снимет страхи детей, реально обеспечит их безопасность, предотвратит тревожный рост неврастении» [7, с. 14].

Мы планируем исследовать необходимость процесса формирования эмоционального интеллекта у студентов в контексте их подготовки к работе с детьми, имеющими особенности развития.

Эмоциональная сфера личности изучалась учёными Л. Божович, Г. Бреславом, Л. Выготским, А. Запорожцем, И. Коном, М. Лисиной, В. Мухиной, Я. Неверовичем, Е. Субботским, Д. Элькониным и др.

В изучение эмоционального развития учащихся большой вклад внесли исследования А. Граборова, Г. Дульнева, Л. Занкова, В. Лубовского, М. Певзнер, И. Соловьева, Ж. Шиф и других специалистов.

При разработке вопросов, связанных с развитием личности и эмоциональной сферы школьников с особенностями развития, методологически значимым является положение Л. Выготского о своеобразии взаимодействия интеллекта и аффекта, о важности системного подхода в психологическом изучении аномального ребёнка.

Эмоции являются аффективной формой проявления моральных чувств. «Сам процесс протекания Э. (изменение деятельности сердца и легких, прилив или отлив крови, сокращение мышц, обострение или подавление обычных реакций, изменение выражения лица, интонации, жестов и т. п.) изучается психологией и физиологией» [4, с. 402].

Эмоции – это «непременные компоненты жизнедеятельности, могучее средство активизации сенсорно-перцептивной деятельности личности. В теории деятельности они определяются

как отражение отношения результата деятельности к её мотиву. Если с точки зрения мотива деятельность успешна, то возникают положительные эмоции, если неуспешна – отрицательные. Эмоции возникают лишь в связи с такими событиями или результатами действий, которые связаны с мотивами. Если человека что-то волнует, значит, это затрагивает его мотивы.

Эмоции – очень важный показатель, поэтому они выступают ключом к разгадке неосознаваемых мотивов. Нужно только подмечать, по какому поводу эмоции возникают и какого они свойства» [8, с. 716].

Эмоции влияют на весь организм, производя почти мгновенную интеграцию всех функций организма. Сильные и длительные переживания могут вызвать нарушения в организме и привести к развитию заболеваний (П. Анохин, М. Аствацатуров, Д. Исаев, Г. Селье и др.).

Эмоциональные переживания активизируют познавательные процессы, определяя тем самым успешность любой работы. В этом проявляется их подкрепляющая функция. Эффективным стимулом для продолжения деятельности служит переживание успеха, вместе с тем негативные эмоции, связанные с неуспехом, могут привести к её угасанию.

Эмоциональное развитие ребёнка, по мнению Л. Божович, Г. Бреслава, Л. Выготского, И. Дубровиной, А. Запорожца, И. Кона, В. Мухиной, Я. Неверович, происходит по мере его включения в разные виды деятельности, под воздействием изменяющихся отношений с окружающей средой.

Современные тенденции образования, связанные с интегрированным обучением «особенных» детей, таковы, что не только специалисты-дефектологи, но и педагоги массовых общеобразовательных учреждений работают с детьми, имеющими проблемы различной этиологии, затрудняющие процесс их гармоничной интеграции в общество.

В работе «Коллектив как фактор развития дефективного ребёнка» Л. Выготский подчёркивал положительную сторону такого решения вопроса общения, воспитания и обучения: «Нам думается, правильнее было бы говорить не о том, что в свободных детских коллективах раскрываются новые стороны личности глубоко отсталого ребёнка (что тоже само по себе верно), но, скорее, о том, что в этих коллективах личность глубоко отсталого ребёнка действительно находит живой источник развития и в процессе коллективной деятельности и сотрудничества поднимается на более высокую ступень.

Теперь видно, как глубоко антипедагогично то правило, соборно которому мы для удобства подбираем однородные коллективы отсталых детей. Делая это, мы не только идём против естественной тенденции в развитии детей, но, что гораздо более важно, мы, лишая умственно отсталого ребёнка коллективного сотрудничества и общения с другими, стоящими выше него детьми, усугубляем, а не облегчаем ближайшую причину, обуславливающую недоразвитие его высших функций. Предоставленный самому себе, глубоко отсталый ребёнок тянется к вышестоящему – идиот к имбецилу, имбецил к дебилу. Эта разность интеллектуальных уровней – важное условие коллективной деятельности. Идиот, находящийся среди других идиотов, или имбецил, находящийся среди других имбецилов, лишены этого живительного источника развития» [1, с. 209].

Принципиальной для современной школы является необходимость создания целостной системы развития эмоций как фундаментальной составляющей психологического здоровья личности. В этом контексте мы рассматриваем мысль Л. Выготского об особенностях действия эмоции на организм человека в целом. «... Не столько психологическая природа эмоции, сколько интенсивность её проявления и протекания обуславливает в первую очередь глубокие телесные изменения, которые вызываются, скорее, высокой степенью возбуждения центральной нервной системы, влияющего на порог раздражения симпатического отдела и нарушающего функции всех органов, иннервируемых этим отделом. Органические изменения, следовательно, представляются нам не строго модифицированными, согласно психологической природе эмоций, процессами, но, скорее, стандартной, интенсивной, типичной реакцией, которая активируется единообразным способом при самых различных эмоциях» [2, с. 107].

Эмоциональное развитие детей с особыми потребностями зависит от личности ребёнка, сохранённых качеств, вида, структуры, глубины дефекта, условий семейного и дошкольного или школьного воспитания и образования. Успешность развития во многом зависит от того, какие эмоции возникают у детей и взрослых во время учебно-воспитательной деятельности [5].

Необходимо учитывать изменения в эмоциональном развитии подрастающего человека, и с учётом этих изменений продумывать дальнейшие шаги, ведь любое углубление эмоции есть возвышение человеческой души, душевности, человечности. Л. Выготский писал: «Психология учит, что эмоции не пред-

ставляют исключения из остальных проявлений нашей душевной жизни. Как и все другие психические функции, эмоции не остаются в той связи, в которой они даны первоначально в силу биологической организации психики. В процессе общественной жизни чувства развиваются и распадаются эти прежние связи; эмоции вступают в новые отношения с другими элементами душевной жизни, возникают новые системы, новые сплавы психических функций, возникают единства высшего порядка, внутри которых господствуют особые закономерности, взаимозависимости, особые формы связи и движения» [2, с. 328].

Л. Обухова отмечает: «Л. С. Выготский любил повторять слова Б. Спинозы: «Никакое большое дело не делается без большого чувства». В этой связи ценность художественного воспитания не в том, что оно создаёт знания или формирует навыки, а в том, что оно создаёт, как подчёркивал Л. Выготский, «фон жизни, фон жизнедеятельности... оно расширяет, углубляет и прочищает эмоциональную жизнь ребёнка, впервые пробуждающуюся и настраивающуюся на серьёзный лад» [3, с. 296–297].

Профессионализм педагога, работающего с детьми, имеющими нарушения развития, необходимо формировать ещё со студенческого возраста. Обязательными являются постоянный самоанализ, самоусовершенствование, глубокое знание процессов развития детей рассматриваемой группы. Студент должен понимать, что достаточно часто в психолого-педагогической практике работы с детьми, имеющими особенности развития, бывают напряжённые, сложные, истощающие, критические ситуации, хронические стрессы. Наши наблюдения свидетельствуют о сильном взаимовлиянии психических состояний педагогов и учеников. В таких случаях способность управлять своими эмоциями обеими сторонами коммуникации значительно снижается.

Непростой является работа педагога с родителями детей, имеющих особенности психической и физической сферы развития. Многие начинающие педагоги, стараясь как можно более эффективно и быстро помочь ребёнку и его родителям, порой не рассчитывают собственные силы, иногда слишком велико бывает разочарование, когда педагог не имеет возможности положительно повлиять на ситуацию.

Вопросы, связанные с развитием эмоций будущих специалистов, рассматривались российскими учёными. Н. Рачковской исследована эмоциональная культура социального педагога, которая «предполагает эмоциональную развитость личности, способность

к эмпатии, умение адекватно интерпретировать переживания воспитанника и выражать свои эмоции и чувства сообразно сложившейся педагогической ситуации, умение учитывать эмоциональный потенциал коллектива, способность эмоционально поддержать воспитанника в трудной жизненной ситуации, придать положительный эмоциональный тонус профессиональному общению. Очевидно, что эмоциональная культура педагога является относительно самостоятельным личностным образованием, которое может претендовать на всестороннее научное исследование [6, с. 18]».

Эмоциональный интеллект предполагает наличие определённого комплекса знаний, умений, навыков, позволяющих чувствовать, предупреждать опасное влияние на психику ситуаций, возникающих в процессе психолого-педагогической деятельности, умение корректировать как своё состояние, так и психическое напряжение, чрезмерную агрессию, стресс учеников. Будущих специалистов необходимо учить управлять эмоциями, регулировать свои эмоциональные проявления.

Особые резервы в этом отношении имеет процесс изучения педагогических, психологических и дефектологических дисциплин, изучение методологии и методики проведения тренингов, направленных на усовершенствование предстоящей профессиональной деятельности, формирование эмоционального интеллекта.

При этом больше внимания необходимо уделять развитию их личностных качеств, психического здоровья, духовности, необходимых для эффективного осуществления педагогической деятельности в гуманистическом социуме.

Библиографический список

1. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6-ти т. – Т. 5. / под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. – 369 с.
2. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6-ти т. – Т. 6. / под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1984. – 400 с.
3. Обухова Л. Ф. Возрастная психология : учебник. – 4-е изд. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 442 с.
4. Словарь по этике / под ред. И. Кона. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1981. – 430 с.
5. Рацул А. Б., Шишова І. О., Рацул О. А. Корекційна педагогіка : навчальний посібник. – Кіровоград : «КОД», 2012. – 356 с.
6. Рачковская Н. А. Развитие эмоциональной культуры будущего социального педагога в вузе: методология, теория практика : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – М. : ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет», 2012. – 49 с.

7. Фельдштейн Д. И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования // Педагогика : научно-теоретический журнал Российской академии образования. – 2009. – № 1. – С. 8–14.
8. Шапарь В. Б. Словарь практического психолога. – М. : АСТ; Харьков : Торсинг, 2005. – 734 с.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

**А. В. Савченков, кандидат педагогических наук, доцент
Челябинский государственный педагогический
университет, г. Челябинск, Россия**

Summary. Emotional stability is an important component of emotional and volitional component of personality structure. Under emotional stability understood integrative property of the individual, characterized by reacting emotional, strong-willed, intelligent and motivational components.

Keywords: emotional stability; psycho physiological aspect; the future teacher.

Анализ педагогического опыта показал, что одним из значимых факторов регуляции действий является эмоциональная устойчивость. Вместе с тем регулятивная функция эмоций оставалась и продолжает оставаться вне поля зрения многих исследователей. Эмоциональная устойчивость является важной составляющей эмоционально-волевого компонента структуры личности; обеспечивает эффективное развитие других личностных компонентов – в том числе мотивационного, гностического и оценочного. Значение эмоциональной устойчивости в успешной деятельности обуславливается ролью эмоций и их влиянием на познавательные процессы, на качество педагогической деятельности.

Наиболее остро проблема эмоциональной неустойчивости наблюдается в молодёжной среде. Так, исследования российских и зарубежных учёных последних лет показывают, что 80 % старшеклассников находятся в состоянии эмоционального напряжения, а 50 % из них имеют уже те или иные заболевания стрессовой этиологии. Во время обучения в вузе по данным проведённого нами исследования, 72 % будущих специалистов сталкиваются с эмоционально напряжёнными ситуациями, например, во время экзаменов, 45 % студентов эмоционально неустойчивы [1].

В связи со спецификой современной действительности, предъявляющей высокие требования к эмоциональным ресурсам

молодых педагогов, возникает необходимость изучения и развития эмоциональной устойчивости уже на этапе обучения профессии. Студенческий период жизни, как отмечал А. Г. Асмолов, наиболее продуктивен для развития эмоциональной устойчивости, сознательной саморегуляции и самоконтроля. Всё это облегчает процесс повышения эмоциональной устойчивости. Поэтому научный поиск путей и условий развития эмоциональной устойчивости будущих учителей именно в период их обучения в вузе представляется наиболее целесообразным.

Анализ широкого круга теоретических источников (Л. М. Аболин, Б. Х. Варданян, Дж. П. Гилфорд, П. Б. Зильберман, Р. Б. Кеттелл, Н. В. Кузьмина, В. Л. Марищук, А. К. Маркова, Е. А. Милерян, Л. М. Митина, А. Е. Ольшанникова, С. М. Оя, В. М. Писаренко, Я. Рейковский, О. А. Сиротин, П. Фресс и др.) свидетельствует о том, что в науке наработана значительная теоретико-методологическая база для решения проблемы развития эмоциональной устойчивости будущего педагога.

Особое направление составляют исследования, посвящённые профессионально значимым качествам как условиям эффективности деятельности учителя (Н. П. Бехтерев, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, К. В. Судаков, А. И. Щербаков и др.); связи эффективности профессиональной деятельности с личностными особенностями её субъекта (Л. Н. Анцыфёрова, Е. А. Климов, Г. С. Никифоров, К. К. Платонов и др.).

Физиологическое объяснение эмоций мы находим в работах (теория В. Вундта; концепция Линдсея-Хейбба и др.); эмоции в контексте теории психоанализа (Д. Раппорт, Р. Клейн и др.); теоретические представления о природе эмоций (К. Роджерс, Г. Арнольд); эмоции и мотивационная система человека (С. Томкинс, К. Изард); регуляторная роль эмоций в осуществлении психических функций (В. К. Вилюнас, С. Л. Рубинштейн, А. М. Свядоц, Б. М. Теплов, Д. Н. Узнадзе и др.).

Изучение научной литературы показал, что к важной составляющей психологической устойчивости личности относят устойчивость (стабильность) эмоциональную, которая обеспечивает возможность противодействовать нежелательному влиянию среды и сопровождается различными эмоциями. Эмоции (от лат. *emovere* – волновать, возбуждать) – особый класс психических процессов и состояний (человека и животных), связанных с инстинктами, потребностями, мотивами и отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха

и т. д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Сопровождая практически любые проявления активности субъекта, эмоции служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей [2].

Под эмоциональной устойчивостью понимается отнюдь не устойчивость, стабильность эмоционального переживания, пусть как угодно положительного, а интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которое обеспечивает успешное достижение цели деятельности в сложной эмоциональной обстановке. Понимаемая таким образом эмоциональная устойчивость может рассматриваться как важнейший личностный показатель, определяющий уровень подверженности человека стрессу.

По мнению А. В. Хохловой эмоциональная устойчивость обуславливается низким уровнем нейротизма, высокими показателями подвижности, уравновешенности нервных процессов и низкой степенью возбуждения нервной системы. Ведущая роль в детерминации эмоциональной неустойчивости принадлежит эмоциональной возбудимости, высоким показателям нейротизма, интровертированности и заниженной самооценке [3].

Анализируя теорию свойств нервной системы, разработанную И. П. Павловым и получившую развитие на основе конструктивного подхода к оценке свойств нервной системы в школе Б. М. Теплова, заключала в себе теоретические предпосылки для возможности развития эмоциональной устойчивости. Они позиционировались тем, что каждый полюс свойств нервной системы имеет различные психологические проявления – и положительные, и отрицательные. Отсюда задача педагогов – в создании таких условий, которые бы закрепляли, тренировали положительные проявления и тормозили проявления отрицательные. В педагогической деятельности психофизиологические вопросы развития эмоциональной устойчивости разрабатывались путём формирования у студентов приёмов и методов психологической регуляции поведения и деятельности за счёт саморегуляции своего состояния. Хотя эти работы и внесли существенный вклад в разработку данной проблемы, считать её решённой было бы преждевременным. Практика показывает, что разработанные методы развития эмоциональной устойчивости будущих педагогов широкого использования пока ещё не получили.

Библиографический список

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1987. – 261 с.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
3. Хохлова А. В. Психофизиологические детерминанты эмоциональной устойчивости и их связь с успешностью изучения иностранного языка : дис. ... канд. биолог. наук. – Архангельск, 2004. – 205 с.

АСПЕКТЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

**Э. Ф. Вертякова, кандидат педагогических наук, доцент;
Н. В. Герашенко, кандидат педагогических наук, доцент;
Н. В. Черушева, кандидат педагогических наук, доцент
Челябинский государственный педагогический
университет, г. Челябинск, Россия**

Summary. The article considers the system of arts and aesthetic education for the creation of an effective succession in professional training of future teachers.

Keywords: succession; art education; art potential.

Проблема преемственности в художественном образовании актуальна во все времена. Все культурные ценности, накопленные человечеством, – результат творческой деятельности многих поколений. То, насколько продвинется человечество вперед в будущем, полностью зависит от творческого потенциала подрастающего поколения.

В процессе интеграции и модернизации высшего педагогического образования в подготовке бакалавров появились совмещённые профили «начальное образование и иностранный язык», «начальное образование и дошкольное образование». Возникла необходимость преподавателю строить образовательный процесс с учётом различных аспектов преемственности в образовании.

Понятие «преемственность» в различных источниках рассматривается как:

- идущий в порядке последовательности процесс, основанный на переходе чего-либо непосредственно от одного к другому;
- объективная необходимая связь между новым и старым в процессе развития, одна из наиболее существенных черт закона отрицания отрицанием;

– в обучении – это установление необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения;

– в художественно-эстетическом образовании – это связь между явлениями в процессе развития в природе, обществе и познании, когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы. В обществе означает передачу и усвоение социальных и культурных ценностей от поколения к поколению, от формации к формации. Обозначает также всю совокупность действия традиций.

При этом мы рассматриваем преемственность не только как профессиональную подготовку будущих учителей к новому, но и как сохранение и развитие необходимого и целесообразного старого (традиции); связь между новым и старым как основу поступательного художественно-эстетического развития личности.

Учебные планы бакалавров по педагогическому направлению включают ряд предметов художественно-эстетического блока. Опыт работы в вузе позволил нам разработать и реализовать систему художественно-эстетического образования в аспекте преемственности для поэтапного развития творческого потенциала будущего учителя.

Для решения проблемы преемственности в художественно-эстетическом образовании были определены следующие условия:

– определение общих и специфических целей на каждой из возрастных ступеней образования и определение на основе их поступательной взаимосвязи преемственных целей;

– построение методической системы образования (её целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации) с обоснованием преемственных связей на разных возрастных этапах;

– разработка единой содержательной линии в предметных областях художественно-эстетического цикла.

В настоящее время реализуется курс «Технологии формирования художественно-эстетической культуры», который предназначен для углубления знаний студентов о созидании предметной среды труда, быта и отдыха людей. На занятиях данного курса студентам раскрываются основы графической и объёмно-пространственной композиции в архитектуре и дизайне, а также формируются необходимые навыки практической деятельности.

Программа по курсу соответствует требованиям Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению «Педагогическое образование» и относится к вариативной части профессионального цикла дисциплин.

Целью курса является формирование у бакалавров профессиональных навыков по художественному воспитанию дошкольников, младших школьников, учащихся основной школы, углубление знаний в области созидания предметной среды труда, быта и отдыха людей, вооружение их художественно-творческими умениями и навыками, в осмыслении и преобразовании окружающего мира. Это неотъемлемый компонент системы компетенций специальной деятельности.

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих компетенций:

- готов к взаимодействию с учениками и их родителями, коллегами, с социальными партнёрами;

- способен организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, их творческие способности;

- осознаёт специфику начального образования, способен реализовывать преемственность воспитания, обучения, социализации детей дошкольного, младшего школьного и младшего подросткового возрастов, готов к организации досуговой и творческой деятельности обучающихся.

Содержание курса отражает принципы преемственности художественно-эстетического образования: поступательность в формировании и обогащении творческого потенциала личности; интеграция учебной и практической деятельности; содержательная преемственность восходящих ступеней образовательной лестницы; единство профессионального и гуманитарного образования; самообразование; интеграция формальной и неформальной составляющих непрерывного образовательного процесса. Курс «Технологии формирования художественно-эстетической культуры» включает четыре раздела.

I. Архитектура и дизайн в жизни человека. Художественная культура и дизайн. Дизайн и архитектура – конструктивные искусства в ряду пространственных искусств. Основы композиции в конструктивных искусствах. Гармония, контраст и эмоциональная выразительность композиции. Линии, цвет – элементы композиционного творчества. От плоскостного изображения к объёмному макету.

II. Город и человек. Социальное значение архитектуры и дизайна как среды в жизни человека. Город сквозь времена и страны. Образно-стилевой язык архитектуры прошлого.

III. Человек в зеркале дизайна и архитектуры. Мой дом – мой образ жизни. Интерьер и вещь в доме. Мой костюм – мой облик. Ландшафтный дизайн.

IV. Город и человек – сегодня и завтра. Мода, культура и ты. Стиль модерн. Моделируя себя – моделируешь мир.

Несомненно, включение студентов в художественно-творческую деятельность в процессе их профессиональной подготовки реализуется при изучении дисциплины «Методика обучения младших школьников изобразительному искусству».

Данная дисциплина является составной частью общей системы психолого-педагогической подготовки студентов высших учебных заведений. Она предполагает формирование знаний и умений, необходимых для реализации учебных федеральных и региональных программ в образовательной области «Искусство» в системе основного и дополнительного образования. Предусматривает стимулирование самостоятельной работы студентов по освоению содержания данного предмета, разработке проектов-презентаций в программе Power Point; оснащения процесса обучения и воспитания. А также способствует формированию творческой индивидуальности личности будущего педагога.

Для освоения дисциплины «Методика обучения младших школьников изобразительному искусству» в силу её интегративной специфики, студенты используют знания, умения и виды деятельности, сформированные в процессе изучения изобразительного искусства, музыки, литературы, истории в общеобразовательной школе.

Освоение дисциплины «Методика обучения младших школьников изобразительному искусству» является необходимой базой для прохождения педагогической практики и успешной последующей деятельности в качестве дипломированного специалиста-бакалавра.

Целью данного курса является формирование у бакалавров компетентностно-ориентированных знаний, умений по основным разделам методики обучения и воспитания, создание условий для овладения теоретическим, художественно-практическим и методическим инструментарием учебно-воспитательной работы как неотъемлемый компонент системы компетенций бакалавра в области педагогической, методической и специальной деятельности.

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих компетенций:

- способности реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях;
- готовности применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения;

– способности применять знание теоретических основ и навыки организации художественно-творческой деятельности начального художественно-эстетического образования, обеспечивающие развитие творчества и самостоятельности детей младшего школьного возраста.

Содержание курса:

I. Искусствоведческие основы теории изобразительного искусства. Роль и значение пластических искусств в жизни и обществе. Виды и жанры пластических искусств. Восприятие произведений искусства. Ведущие музеи мира. Шедевры мировой культуры.

II. Профессиональная компетентность педагога в области художественного образования и эстетического воспитания. Введение в язык искусства. Язык графики. Живопись и её изобразительные средства. Композиционные средства выражения. Эмоциональное звучание композиции в живописи. Художественное конструирование и дизайн. Красота человека и животных, выраженная средствами скульптуры.

III. Диалог культур. О чём говорит искусство. Художественная культура Древней Греции. Художественная культура Средневековой Западной Европы. Художественная культура Японии, Индии, Китая. Художественная культура Древней Руси. Художественная культура Южного Урала. Народные промыслы России.

IV. Методика и организация художественно-творческой деятельности младших школьников на уроках и во внеурочной деятельности. Современные концепции художественного образования. Содержание образовательной области «Искусство». Принципы художественной педагогики Деятельность учителя по организации и управлению учебным процессом Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Методологические основы работы по программе «Изобразительное искусство и художественный труд» (Б. М. Неменский). Методологические основы работы по программе «Изобразительное искусство» (Т. Я. Шпикалова). Методологические основы работы по программе «Изобразительное искусство и художественный труд» (О. А. Куревина, Л. Г. Савенкова, Е. А. Ермолинская). Методологические основы работы по программе «Изобразительное искусство» (С. Г. Ашикова и др.). Педагогические основы деятельности учителя начальных классов по предмету «Изобразительное искусство» в современной школе. Художественное творчество дошкольников, младших школьников во внеурочной деятельности.

В процессе подготовки будущих учителей мы рекомендуем следующие формы работы: диалоги, дискуссии, тренинги, решение проблемных ситуаций, сообщения студентов, выражение своих отношений в художественно-творческой деятельности (изобразительной, музыкальной, литературной и др.). А также, по способностям, умение проектировать уроки-образы, уроки-спектакли, работа мастерской художника, организация музея современного искусства, посещение выставок, музеев, картинных галерей и т. п.) [1, с. 121].

Обучающей целью перечисленных программ является непрерывность и последовательность развития способности осваивать художественно-творческую деятельность, в которой происходит становление творческой личности учителя. Художественно-эстетическую культуру студентов правомерно рассматривать не только как личностные качества, но и как сформированные умения будущего учителя осваивать и передавать художественно-эстетический опыт новым поколениям.

Реализация художественно-эстетического воспитания и развития творческого потенциала студентов через прикладную творческую деятельность осуществляется в рамках творческой лаборатории «Духовно-нравственное воспитание и этнокультура народов Южного Урала».

Главные направления работы творческой лаборатории:

- культурно-социальное (обогащение опыта);
- художественно-эстетическое (развитие личности через прикладную деятельность);
- психолого-педагогическое (овладение методикой художественно-эстетического развития личности ребёнка).

В содержание работы творческой лаборатории входит научно-методическая деятельность. Это и встреча с первокурсниками, и диагностика художественно-творческих способностей. Это участие в работе Ассамблеи студенческой науки, методическое наполнение образовательной среды по вопросам художественно-эстетического и духовно-нравственного воспитания детей. Оказание консультационной помощи субъектам системы общего, профессионального и дополнительного образования по актуальным вопросам преподавания предметов художественно-эстетического цикла в школе. Проведение пилотных исследований по актуальным проблемам преподавания предметов художественно-эстетического цикла. Прикладная деятельность ориентирована на организацию и проведение тематических выставок, творческих конкурсов и реализацию творческих проектов.

Лаборатория состоит из авторских мастерских преподавателей кафедры: «Народный костюм. Традиции и современность» возглавляет Надежда Викторовна Черушева; «Художественно-эстетическое творчество школьников» ведёт Наталья Владимировна Герашенко; мастерская «Этнокультура народов Южного Урала» работает под руководством Эльвиры Фаритовны Вертяковой.

Основные направления работы мастерской «Этнокультура народов Южного Урала»:

- Актуальные проблемы реализации национально-регионального компонента художественного образования в школе и в вузе.
- Проблемы регулирования этнокультурных отношений будущего учителя.
- Декоративно-прикладная деятельность студентов по созданию костюмов в этнографических традициях.

Основные направления работы мастерской «Художественно-эстетическое творчество школьников»:

- Воспитание художественно-эстетической культуры школьников.
- Формирование умений художественно-эстетической культуры школьников.
- Диагностика художественно-эстетического развития школьников.
- Основы художественной обработки разных материалов (технология и методика освоения).
- Роль декоративно-прикладного искусства Урала в образовании школьников.

Основные направления работы мастерской «Народный костюм. Традиции и современность»:

- Формирование художественно-эстетической культуры будущего учителя через развитие исторической памяти и творческих способностей.
- Знакомство с традициями и обычаями русской семьи, историей и композицией костюма, различными видами рукоделия.
- Формирование знаний, умений и навыков в художественно-творческой деятельности в процессе создания костюмов.
- Участие и организация показов народных костюмов.

В системе художественно-эстетического образования будущих учителей в качестве активных методов «мы применяем:

- методы полифонического восприятия и передачи многостороннего целостного отражения окружающего мира и включения этнокультурной информации;

- методы полихудожественного выражения (Б. М. Юсов);
 - методы, основанные на педагогике любви (Г. Н. Волков);
 - методы, основанные на педагогике толерантности (В. А. Тишков);
 - методы продуктивно-творческого взаимодействия» [1, с. 122].
- Такая форма организации учебной и внеучебной деятельности позволяет поддерживать высокую активность творческого потенциала будущих учителей.

Библиографический список

1. Вертякова Э. Ф. Технология воспитания этнокультурных отношений будущих учителей // Мир науки, культуры, образования : научный журнал. – Горно-Алтайск : Изд-во РМНКО. – № 7 (19). – Ч.1. – 2009. – С. 120–123.
2. Психолого-педагогический словарь /сост. Рапацевич Е. С. – Минск : Со-времен. слово, 2006. – 928 с.
3. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : ТЦ «Сфера», 2004. – 448 с.

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОГО И ОСНОВНОГО СРЕДНЕГО УРОВНЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**Т. П. Кучер, кандидат педагогических наук, доцент
Северо-Казахстанский государственный университет
имени Манаша Козыбаева, г. Петропавловск, Казахстан**

Summary. This article is concerned with solving the problem of training bachelors of primary education – prospective primary school teachers to realize succession of teaching mathematics to pupils of primary and basic secondary levels of education. It is considered the author's approaches to solve this problem through learning the courses «Basis of mathematics», «Succession of teaching mathematics to pupils of primary and 5th-6th grades», writing graduation works by students with a degree in «Pedagogy and methodology of primary education».

Keywords: succession; teaching; mathematics; pupils; primary grades; levels of education.

Широкая школьная практика показывает, что существенную трудность представляет для учителя осознание и последующая реализация преемственных связей на стыке двух уровней образования – начального и основного среднего. В силу специфики профессиональной подготовки и содержания деятельности учителя начальных классов зачастую не знает особенностей целей, содержания, форм, средств и методов обучения математике в 5–6 классах.

Учитель, работающий в 5–6 классах, по исходным причинам не всегда адекватно представляет методику обучения математике в начальных классах и те знания и умения, с которыми должны прийти к нему учащиеся из начальных классов школы. Поэтому при разработке методического обеспечения читаемых в вузе курсов по специальности «Педагогика и методика начального обучения» мы опирались на то, что учитель начальных классов должен видеть перспективы обучения математике. Он должен понимать способы развития у учащихся знаний и умений в 5–6 классах и в соответствии с этим правильно оценивать важность усвоения того или иного материала с ориентиром на то, какие требования будут предъявлены к подготовке учащихся на следующем уровне образования.

Подготовка бакалавров начального образования к реализации преемственности обучения математике учащихся начального и основного среднего уровней образования в Северо-Казахстанском государственном университете им. М. Козыбаева осуществляется как при изучении теоретических, так и методических курсов, а также при написании курсовых и дипломных работ.

Овладение теоретическими научными основами формирования понятий начального и 5–6 классов происходит через изучение «Основ математики», «Практикума по математике». Психолого-педагогические, методические и философские основы преемственности обучения студенты усваивают в рамках специального курса «Преемственность обучения математике учащихся начальных и 5–6 классов». [2]. Цель этого курса – сформировать у студентов представление о преемственности между начальными и 5–6 классами, выделить систему научных математических понятий и вооружить студентов методической системой обеспечения преемственности при обучении математике. Задачи этого курса:

1. Сформировать у студентов представление о психолого-педагогических основах проблемы преемственности и перспективности между 1–4 и 5–6 классами.

2. Ознакомить студентов с состоянием проблемы преемственности и перспективности в современной системе обучения математике в 1–6 классах.

3. Раскрыть пути реализации преемственности и перспективности обучения математике в 1–6 классах.

На первой лекции рассматриваются вопросы:

1. Преемственность как философское понятие.
2. Преемственность в обучении.

3. Этапы разработки проблемы преемственности в педагогической науке.

4. Исследование проблемы преемственности и перспективности в современной дидактике.

5. Принцип преемственности и перспективности как предмет исследования ученых-методистов.

Далее проводится анализ состояния преемственности целей в процессе обучения математике. На остальных лекциях рассматривается преемственность в содержании обучения математике в 1–4 и 5–6 классах по линиям: числа и действия над ними; элементы алгебры; элементы геометрии, статистики и комбинаторики; величины; текстовые арифметические задачи. При этом постоянно привлекаются знания студентов, полученные при изучении «Методики обучения математики».

В ходе самостоятельной работы студенты выполняют задания из учебников математики начальных и 5–6 классов, прослеживая развитие изучаемых понятий, составляют тестовые задания. При этом они используют знания и умения, полученные при овладении научными основами тестирования в рамках курса «Тестирование учебных достижений младших школьников».

При разработке курса «Преемственность обучения математике учащихся начальных и 5–6 классов», опираясь на личный опыт автора, при его руководстве было проведено специальное дипломное исследование. В обосновании актуальности исследования мы исходили из нормативно-правовых документов, действующих в тот период. Это «Стратегический план Министерства образования и науки Республики Казахстан», «Государственная программа развития образования в Республике Казахстан», «Концепция развития образования в Республике Казахстан до 2015 года». «Закон РК об образовании», «Государственные общеобязательные стандарты среднего общего образования Республики Казахстан. Начальное общее образование», «Программа для 1–4 классов по математике». В этих документах отмечается необходимость непрерывного процесса образования, обеспечивающего преемственность его уровней. В то же время в ходе опроса учителей начальных классов было обнаружено, что почти четвертая часть младших школьников не усваивают свойства арифметических действий на должном уровне. Это было подтверждено и обследованием соответствующих знаний учащихся. Оказалось, что с низким уровнем усвоения свойств арифметических действий – 44 % числа тестируемых учащихся 4 класса, со средним

уровнем – 50 %, с высоким уровнем – лишь 6 %. Для установления этих уровней учащимся предлагался тест (табл. 1), состоящий из 30 заданий. За правильно выполненные 30–29 заданий учащийся получал отметку «5», за 28–24 заданий – отметку «4», за выполненные менее 23 заданий (75 % числа предложенных заданий) – отметку «3». Каждая отметка соответствовала уровню усвоения свойств арифметических действий: «3» – низкому уровню, «4» – среднему уровню, «5» – высокому уровню.

Такое состояние является одной из причин нарушения преемственности в овладении вычислительными навыками учащимися 5–6 классов.

Формирующий этап эксперимента в ходе дипломного исследования проходил всего 3 месяца. За этот период было проведено девять однородных самостоятельных письменных работ, разработанных в определённой системе и с использованием свойств арифметических действий. Часть заданий, предложенных к выполнению, содержали буквенную символику. Это способствовало сосредоточению внимания учащихся именно на выборе и применении свойств арифметических действий, то есть четверокласснику не нужно было тратить время на вычисление результата, а лишь надо было применить свойства арифметических действий.

Таблица 1

Тест для установления уровней усвоения свойств арифметических действий учащимися 4 класса

Проверочная работа по теме:

«Свойства арифметических действий с натуральными числами».

Инструкция: выполни задания, не вычисляя.

Сравни значения выражений:

- 1) $158 + 723$ $723 + 158$;
- 2) $86 + (1 + 3)$ $(86 + 3) + 1$;
- 3) $18 + (3 + 98)$ $(18 + 3) + 98$;
- 4) $(115 + 63) + 17$ $115 + (63 + 17)$;
- 5) $(17 + 7) + (9 + 6)$ $(7 + 6) + (9 + 17)$;
- 6) $(80 + 37) - 25$ $(80 + 25) - 37$;
- 7) $(50 + 56) + 73$ $50 + (56 + 73)$;
- 8) $78 - (35 + 29)$ $(78 - 35) + 29$.

Поставь знаки $>$, $<$, $=$ так, чтобы равенства и неравенства стали верными:

- 1) $(84 + 2) - 40 = 84 + (40 - 2)$;
- 2) $(75 - 8) - 6 < 75 - (8 + 6)$;
- 3) $(50 + 9) - 22 > (50 - 9) + 22$;
- 4) $100 - (75 + 15) = (75 + 15) + 100$.

Поставь в правой части равенства скобки так, чтобы оно было верным:

- 1) $(42 - 3) + 9 = 9 + 42 - 3$;
- 2) $(57 + 9) - 5 = 9 - 5 + 57$;
- 3) $(78 - 12) + 9 = 12 - 9 + 72$;
- 4) $(31 + 14) - 22 = 14 + 31 - 22$.

Используя переместительное свойство умножения, запиши результат в окошко.

- | | |
|--------------------------|---------------------------|
| 1) $26 \cdot 17 = 442$; | $17 \cdot 26 = \square$; |
| 2) $36 \cdot 12 = 432$; | $12 \cdot 36 = \square$; |
| 3) $17 \cdot 11 = 187$; | $11 \cdot 17 = \square$; |
| 4) $72 \cdot 12 = 864$; | $12 \cdot 72 = \square$; |
| 5) $15 \cdot 31 = 465$; | $31 \cdot 15 = \square$; |
| 6) $19 \cdot 27 = 513$ | $27 \cdot 19 = \square$. |

Установи соответствие между выражениями, значения которых равны:

- 1) $(37 \cdot 73) \cdot 12$ а) $(51 \cdot 22) \cdot 79$
- 2) $(15 \cdot 42) \cdot 29$ б) $(42 \cdot 29) \cdot 15$
- 3) $(52 \cdot 23) \cdot 46$ в) $(73 \cdot 12) \cdot 37$
- 4) $(79 \cdot 22) \cdot 51$ г) $(23 \cdot 46) \cdot 25$
- д) $(46 \cdot 52) \cdot 23$

Ответы: 1. ____ 2. ____ 3. ____ 4. ____.

Запиши выражение без скобок:

- 1) $(25 + 200) \cdot 4 = \underline{\hspace{10em}}$;
- 2) $(100 + 16) \cdot 5 = \underline{\hspace{10em}}$;
- 3) $(15 + 300) \cdot 6 = \underline{\hspace{10em}}$;
- 4) $(100 + 18) \cdot 5 = \underline{\hspace{10em}}$.

На контрольном этапе было установлено: уровень усвоения свойств арифметических действий учащимися экспериментальной группы экспериментального класса за этот небольшой промежуток времени изменился на 13 % в сторону высокого уровня усвоения свойств арифметических действий, в то время как в контрольном классе таких изменений за этот период не произошло.

В подготовке будущих учителей начальных классов к осуществлению преемственности в обучении младших школьников большая роль нами отводится изучению теоретических основ математики. Изучая на младших курсах «Основы математики», студенты овладевают не только научными основами начального курса математики, но и усваивают важные для обучения учащихся в 5–6 классах понятия. Эти понятия формируются при изучении разделов «Делимость натуральных чисел», «Расширение множества натуральных чисел» и др. [3].


Многолетний опыт подготовки учителей начальных классов позволил обнаружить типичные устойчивые недостатки в сформированных у студентов знаниях, обобщение и систематизация которых осуществляется при изучении указанных выше разделов «Основ математики». При традиционном линейном построении курса математики эти недостатки не удаётся полностью устранить. Поэтому при разработке методического обеспечения курса «Основы математики» были созданы сборники тестовых заданий, построенных на концентрической основе и направленных на реализацию методики выравнивающего и развивающего обучения [1]. В этих сборниках многократно, но с разных точек зрения, рассматриваются одни и те же математические понятия, взаимосвязи между ними и т. п., которые имеют большое значение в обучении младших школьников (2–6 классов) математике. Это делается в пособии при изучении различных разделов, тем и подтем вузовского курса математики. Это постоянно поддерживает достигнутый студентами уровень математических умений, способствует всестороннему анализу изучаемых понятий, достижению студентами системных знаний, выработке у них соответствующих навыков адекватного применения терминов в предстоящей педагогической деятельности в качестве учителя математики начальных и 5–6 классов школы.

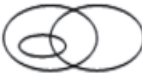
Приведём пример формирования математических понятий вузовского курса математики с использованием понятия чётного числа (табл. 1). Это понятие в настоящее время в школьном курсе математики вводится при изучении целых чисел, однако

в некоторых альтернативных учебниках вводится уже в начальных классах, поэтому только на множестве целых неотрицательных чисел. Типичной ошибкой при определении этого понятия является неправильное указание родового понятия, студенты часто ошибаются при установлении чётности или нечётности нуля.


Таблица 2

Примеры тестовых заданий для формирования математических понятий вузовского курса математики специальности «Педагогика и методика начального обучения» с использованием понятия чётного числа

№ п/п	Тема	Тестовое задание
1	Элементы множества	<p>1. Элемент множества чётных цифр это 1 0 2 1 3 10 4 19 5 9.</p> <p>2. Элементов в множестве всех чётных чисел 1 семь 2 пять 3 шесть 4 четыре 5 бесконечно много.</p>
2	Множества: конечные, бесконечные, пустые	<p>3. Конечно множество чисел 1 натуральных 4 чётных 2 двузначных 5 целых. 3 дробных</p>
3	Отношения между множествами	<p>4. Не пересекаются множества чисел 1 составных и нечётных 2 составных и чётных 3 простых и нечётных 4 чётных и нечётных 5 простых и чётных.</p>
	Отношения между множествами	<p>5. Если A – множество целых чисел, B – множество чётных чисел, то 1 $A \subset B$ 2 $A \supset B$ 3 $B \not\subset A$ 4 $A \subseteq B$ 5 $A = B$.</p> <p>6. На диаграмме  изображено отношение между множествами чисел 1. рациональных и иррациональных 2. простых и составных 3. рациональных и целых 4. чётных и нечётных 5. простых и чётных.</p>

№ п/п	Тема	Тестовое задание
		<p>7. На диаграмме  изображено отношение между множествами чисел натуральных,</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. рациональных, иррациональных 2. рациональных, целых 3. простых, составных 4. чётных, кратных 2 5. простых, чётных.
4	Операции над множествами	<p>8. Объединение множеств чётных чисел и нечётных чисел это</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 $(-\infty; 1) \cup (1; +\infty)$ 2 $(-\infty; 0) \cup (0; +\infty)$ 3 \mathbb{N} 4 \mathbb{Z} 5 \emptyset. <p>9. Пересечение множества чётных чисел и множества нечётных чисел это</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 $(-\infty; 1) \cup (1; +\infty)$ 2 $(-\infty; 0) \cup (0; +\infty)$ 3 \mathbb{N} 4 \mathbb{Z} 5 \emptyset. <p>10. Пересечение множества чётных чисел и множества простых чисел это</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 $(-\infty; 1) \cup (1; +\infty)$ 2 $\{2\}$ 3 \mathbb{N} 4 \mathbb{Z} 5 \emptyset
	Операции над множествами	<p>11. Разность множеств чётных чисел и нечётных чисел это множество</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 нечётных чисел 2 чётных чисел 3 \mathbb{N} 4 \mathbb{Z} 5 \emptyset. <p>12. Разность множеств нечётных чисел и чётных чисел это множество</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 нечётных чисел 2 чётных чисел 3 \mathbb{N} 4 \mathbb{Z} 5 \emptyset. <p>13. Разность множеств простых чисел и чётных чисел это множество</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 простых нечётных чисел 2 простых чисел 3 \mathbb{N} 4 $\{2\}$ 5 \emptyset.

№ п/п	Тема	Тестовое задание
		<p>14. Если A – множество чётных чисел, B – множество нечётных чисел, то $(A \cup B)'$ есть 1 \emptyset 2 N 3 Z 4 $\{1\}$ 5 $\{0\}$.</p> <p>15. Если A – множество чётных чисел, B – множество нечётных чисел, то $(A \cap B)'$ есть 1 \emptyset 2 N 3 Z 4 $\{1\}$ 5 $\{0\}$.</p> <p>16. Правильная классификация: Z разбивается на классы: чисел 1 составных и нечётных 2 простых и составных 3 чётных и нечётных 4 составных и чётных 5 простых и чётных.</p> <p>17. Число классов разбиения N с помощью свойств «быть чётным числом», «быть нечётным числом» равно 1 семи 2 двум 3 трём 4 четырём 5 восьми.</p>
5	Элементы комбинаторики	<p>18. Число чётных четырёхзначных чисел, составленных из цифр 3, 4, 5, 7, равно 1 192 2 64 3 24 4 96 5 48.</p> <p>19. Число чётных четырёхзначных чисел, составленных из цифр 3, 4, 0, 7, равно 1 192 2 64 3 24 4 96 5 48.</p> <p>20. Число чётных четырёхзначных чисел, составленных из множества цифр числа 345 437, равно 1 192 2 64 3 24 4 6 5 257.</p> <p>21. Число подмножеств множества чётных цифр равно 1 6 2 8 3 32 4 62 5 64</p>
6	Математические понятия. Существенные и несущественные свойства объекта. содержание понятия	<p>22. Существенное свойство для чётного числа – 1 иметь более двух делителей 2 быть составным числом 3 быть целым числом 4 иметь делителем 4 5 делиться на 4.</p>

№ п/п	Тема	Тестовое задание
		<p>23. Содержанию понятия чётное число принадлежит свойство</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 <i>иметь более двух делителей</i> 2 <i>быть составным числом</i> 3 <i>быть целым числом</i> 4 <i>иметь делителем 4</i> 5 <i>делиться на 4</i>
7	<p>Объём понятия. Отношения между понятиями</p>	<p>24. <i>Объём</i> понятия чётное число равен</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 {0, 2, 4, 6, ...} 2 {...-4, -2, 2, 4, ...} 3 {...-4, -2, 0, 2, 4, ...} 4 {2, 4, 6, 8, 10, 12, ...} 5 {4, 6, 9, 10, 12, 14, 15 ...}. <p>25. На диаграмме  изображено отношение между объёмами понятий: число</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 <i>рациональное, целое, нечётное</i> 2 <i>рациональное, целое, четное</i> 3 <i>простое, чётное, кратное 4</i> 4 <i>простое, чётное, кратное 2</i> 5 <i>простое, {1}, составное.</i>
8	<p>Отношение рода и вида</p>	<p>26. В отношении рода и вида находятся понятия числа</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 <i>рационального и действительного</i> 2 <i>простого и составного</i> 3 <i>простого и нечётного</i> 4 <i>составного и чётного</i> 5 <i>чётного и нечётного.</i>
9	<p>Определение понятий</p>	<p>27. При определении понятия «чётными называются целые числа, делящиеся на 2» в <u>1 – 4</u> классах нарушено требование</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 <i>отсутствия тавтологии</i> 2 <i>отсутствия омонимии</i> 3 <i>минимальности</i> 4 <i>соразмерности</i> 5 <i>ясности.</i>

№ п/п	Тема	Тестовое задание
		<p>28. Понятие «чётное число» в начальных классах школы определяется</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 через род и видовое отличие 2 контекстуально 3 генетически 4 индуктивно 5 остенсивно
10	<p>Математические предложения. Высказывания</p>	<p>29. Высказыванием является предложение</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 число 4 – чётное 2 число x – натуральное 3 число x – нечётное 4 число x – простое 5 дерево x – дуб <p>30. Ложно высказывание «Число 0</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 действительное 2 рациональное 3 нечётное 4 чётное 5 целое». <p>31. Истинно высказывание «Число 0</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 ни чётное, ни нечётное 2 чётное и нечётное 3 иррациональное 4 нечётное 5 чётное»
11	<p>Равносильные (эквивалентные) высказывания</p>	<p>32. Равносильны суждения: «Число 0 – чётное» и</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 число 0 ни чётное, ни нечётное 2 неверно, что число 0 – нечётное 3 число 0 и чётное, и нечётное 4 неверно, что число 0 – чётное 5 число 0 нечётное
12	<p>Простые и составные высказывания</p>	<p>33. Простое высказывание это</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Если число 2 – чётное, то оно целое 2 Число 2 целое или рациональное 3 Число 2 целое и рациональное 4 Число 2 – простое и чётное 5 2 – действительное число

№ п/п	Тема	Тестовое задание
		<p>39. Множества истинности предикатов $A(x)$: «x – чётное число» и $B(x)$: «x – нечётное число» находятся в отношении</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 включения и равенства 2 не пересекаются 3 пересечения 4 равенства 5 включения. <p>40. Множество истинности предиката «число x простое и чётное» это</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 {3, 5, 7, 9, 11, ...} 2 {1, 2, 3, 4, ...} 3 {1, 9, 12, 15, ...} 4 {2, 3, 5, 7, 11, ...} 5 {2}. <p>41. Множество истинности предиката «число x составное и чётное» это</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 {0, 4, 6, 9, 10, 12, 15, ...} 2 {4, 6, 10, 12, 14, ...} 3 Z_0 4 N 5 Z
15	Кванторы. высказывания с кванторами	<p>42. Отрицание высказывания «Каждое чётное число целое»</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Некоторые чётные числа не целые 2 некоторые чётные числа целые 3 каждое чётное число не целое 4 всякое чётное число не целое 5 любое чётное число целое <p>43. Отрицание суждения «Есть простые чётные числа»</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 хотя бы одно чётное число не простое 2 некоторые чётные числа не простые 3 хотя бы одно чётное число простое 4 каждое чётное число простое 5 все чётные числа не простые. <p>44. Отрицание суждения «Есть чётные числа составные»</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 хотя бы одно чётное число не составное 2 некоторые чётные числа не составные 3 хотя бы одно чётное число составное 4 каждое чётное число составное 5 все чётные числа не составные

№ п/п	Тема	Тестовое задание
16	Отношения следования и равносильности между предложениями	<p>45. Если $A(x)$: «число x – чётное» и $B(x)$: «число x – целое», то</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 $A(x) \Rightarrow B(x)$ 2 $B(x) \Rightarrow A(x)$ 3 $A(x) \Rightarrow B(x)$ 4 $B(x) \Rightarrow A(x)$ 5 $A(x) \Rightarrow B(x)$
17	Структура теоремы. Виды теорем	<p>46. Для теоремы «Если все слагаемые чётные числа, то и значение суммы чётное число» предложение «Если хотя бы одно слагаемое не является чётным числом, то и значение суммы не является чётным числом» является</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 обратным противоположному 2 противоположным 3 равносильным 4 обратным 5 ни одним из указанных в п. 1–4. <p>47. Для теоремы «Если все слагаемые чётные числа, то и значение суммы чётное число» предложение «Если все слагаемые не являются чётными числами, то и значение суммы не является чётным числом» является</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 обратным противоположному 2 противоположным 3 равносильным 4 обратным 5 ни одним из указанных в п. 1–4. <p>48. Для теоремы «Если все слагаемые чётные числа, то и значение суммы чётное число» предложение «Если значение суммы нечётное число, то хотя бы одно слагаемое нечётное число» является</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 обратным противоположному 2 противоположным 3 не равносильным 4 обратным 5 ни одним из указанных в п. 1–4. <p>49. Для теоремы «Если все слагаемые чётные числа, то и значение суммы чётное число» предложение «Если значение суммы чётное число, то хотя бы одно слагаемое чётное число» является</p>

№ п/п	Тема	Тестовое задание
		<p>1 обратным противоположному 2 противоположным 3 равносильным 4 обратным 5 ни одним из указанных в п. 1–4.</p> <p>50. Для теоремы «Если все слагаемые чётные числа, то и значение суммы чётное число» предложение «Если значение суммы чётное число, то все слагаемые чётные числа» является</p> <p>1 обратным противоположному 2 противоположным 3 равносильным 4 обратным 5 ни одним из указанных в п. 1–4</p>
18	Математические доказательства. Умозаключения и их виды	<p>51. Вид рассуждения «Если целое число делится на 2, то оно чётное. Целое число 0 делится на 2. Значит, 0 – чётное число»</p> <p>1 математическая индукция 2 неполная индукция 3 полная индукция 4 дедукция 5 аналогия</p>
19	Схемы умозаключений	<p>52. Схема рассуждения «Если целое число делится на 2, то оно чётное. целое число – 4 делится на 2. Значит, – 4 – чётное число» это</p> <p>1 $(B(x) \Rightarrow A(x), C(x) \Rightarrow A(x)) \Rightarrow (B(x) \Rightarrow C(x))$ 2 $(A(x) \Rightarrow B(x), B(a)) \Rightarrow A(a)$ 3 $(A(x) \Rightarrow B(x), A(a)) \Rightarrow B(a)$ 4 $(B(x) \Rightarrow A(x), \overline{B(a)}) \Rightarrow \overline{A(a)}$ 5 $(B(x) \Rightarrow A(x), A(a)) \Rightarrow B(a)$</p>
20	Методы математического доказательства	<p>53. Метод доказательства, проведённый учащимся начальных классов: «Если число делится на 2, то оно чётное. 4 делится на 2. Значит, 4 – чётное число» это</p> <p>1 математическая индукция 2 дедуктивный вывод 3 метод исключения 4 полная индукция 5 от противного</p>

Задания нацелены не только на овладение студентами новыми математическими знаниями, но одновременно на устранение типичных пробелов и систематизацию имеющихся у студентов математических знаний; пропедевтику содержания вузовского курса математики специальности «Педагогика и методика начального обучения». Она проводится своевременно и систематически через актуализацию важных определённых школьных математических знаний студентов для успешного усвоения вузовского курса.

Таким образом, была обеспечена всесторонность изучения и применения одних и тех же математических понятий и систематическое использование соответствующих терминов адекватно их содержанию в весьма разнообразных ситуациях. Это при регулярном использовании помогало студенту глубоко их осмыслить, прочно усвоить, превратить осваиваемые знания в убеждения, способствовало постепенному и качественному усвоению студентами языка преподавания математики в начальных и 5–6 классах школы.

Библиографический список

1. Кучер Т. П. Математические понятия, предложения, доказательства // Педагогика и методика начального обучения : сборник заданий в тестовой форме по специальности. – Петропавловск, 2002. – 304 с.
2. Кучер Т. П. Преемственность обучения математике учащихся начальных и 5–6 классов (УМКД). – Петропавловск, 2012. – 98 с.
3. Оспанов Т. К. Математика : учеб. пособие. – Алматы : АГУ им. Абая, 2000. – 239 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК СРЕДСТВО ВНЕДРЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

**Е. В. Фролова, кандидат педагогических наук, доцент
Челябинский государственный педагогический
университет, г. Челябинск, Россия**

Summary. The article examines the capabilities of teaching practice in university in the context of adaptation of innovations in the educational process and new legislative initiatives of the government.

Keywords: teaching practice; innovations; Federal State Educational Standard; Professional Teaching Standards.

Система образования по своей сути консервативна, и это имеет своё объяснение. Далеко не все новшества и открытия, подчас ставящие под сомнение или даже отрицающие существующее положение дел в науке, искусстве, культуре, общественной или

политической жизни страны должны быть немедленно отражены в образовательном процессе. Да и растущий молодой человек – не машина, в которой можно заменить старые детали на новые, или компьютер, в котором легко переустановить более современное программное обеспечение. Но и не реагировать на различные изменения, происходящие в мире, современное образование не может.

Современное общество ещё в прошлом веке вступило в качественно новую «информационную» фазу развития, которая характеризуется тем, что:

- во-первых, каждые 18 месяцев количество информации в мире удваивается;

- во-вторых, главным камнем преткновения, выходящим за рамки проблем отдельно взятых государств, является решение проблемы усвоения, переработки, хранения и отбора необходимой информации;

- в-третьих, благодаря Интернету и современным компьютерным технологиям имеется возможность в любое время и в любой точке местонахождения получать всевозможную информацию самостоятельно.

Возникшую проблему «информационного бума» пытаются решить в том числе и в России. С этих позиций уместно рассмотреть новые подходы государства к реформированию российского образования, включая введение нового Закона об образовании (Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации»), а также другие документы, по-новому регламентирующие и дошкольное (Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования), и начальное (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования) и общее среднее (Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования).

В рамках подготовки будущих учителей в вузе, где процесс профессиональной подготовки бакалавров длится четыре или пять лет (время обучения зависит от наличия или отсутствия второго профиля), введение инноваций в образовательный процесс может затянуться на несколько лет, поскольку планы утверждены и практически не могут быть изменены.

Чтобы не отстать от современных мировых и отечественных инноваций в подходах к современному образованию, большие возможности для будущих учителей потенциально заложены в педагогической практике. Попытки внедрения инноваций

студентом в конкретное образовательное учреждение за период времени, отведённый учебным планом на педагогическую практику, имеют, как минимум, три положительных последствия.

Во-первых, это «обкатка» и «примерка на себя» возможностей той инновации, которую студент-практикант апробирует в конкретном образовательном процессе.

Во-вторых, это реальная помощь педагогам образовательного учреждения, ещё не успевшим пройти курсы повышения квалификации для ознакомления и внедрения демонстрируемой инновации.

В-третьих, знакомство и вовлечение субъектов образовательного процесса (учеников, родителей, администрации учреждения и т. п.) в реалии данной инновации.

Педагоги дошкольных образовательных учреждений совсем недавно освоили и прошли курсы переподготовки по внедрению Федеральных государственных требований, а 1 января 2014 года в дошкольные образовательные организации введён новый ФГОС ДО. Дошкольному педагогическому сообществу необходимо очень быстро, а главное, методически и содержательно правильно перейти на эти стандарты. Молодым, более раскрепощённым, не наработавшим ещё свой педагогический опыт, от которого подчас не желают отступать педагоги-стажисты, значительно легче попробовать в рамках практики и внедрить (при положительном отношении педагогов и администрации дошкольной образовательной организации) нововведения, заявленные в Стандарте.

С 1 сентября 2015 года в России вступит в силу «Профессиональный стандарт педагога», который подразумевает введение современных единых требований к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности. По мнению Исака Фрумина, профессора Высшей школы экономики, на то, «...чтобы стандарт заработал, потребуется не меньше десяти лет, однако, чтобы этот процесс прошел более безболезненно, необходимо «перейти к процедурам, которые позволят стандарту педагога обеспечить максимально комфортное вступление выпускников в профессию», – отметил министр образования и науки Дмитрий Ливанов» [1]. Педагогическая практика как раз и может быть той «процедурой», которая позволит будущим учителям легкое вхождение в профессию с позиций «Профессионального стандарта педагога».

Таким образом, педагогическая практика позволяет не только сформировать у студентов профессиональные компетенции, но

и служит «инструментом» для внедрении инноваций в образовательный процесс в условиях нового законодательства.

Библиографический список

1. Учитель на сто баллов. – URL: <http://www.rg.ru/2013/12/08/standart-site.html>.

ПРИОРИТЕТ ПОДДЕРЖКИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В СФЕРЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БАШКОРТОСТАН

Э. Р. Амирова, аспирант

**Уфимский государственный университет экономики
и сервиса, г. Уфа, Республика Башкортостан, Россия**

Summary. This article discusses the problem of fixing the teachers in the schools and the tendency of aging teachers. To solve these problems is carried out social support for young teachers by the Government Republic of Bashkortostan. Young teachers receive lump sum payments and grants.

Keywords: young teachers; social support; general education schools.

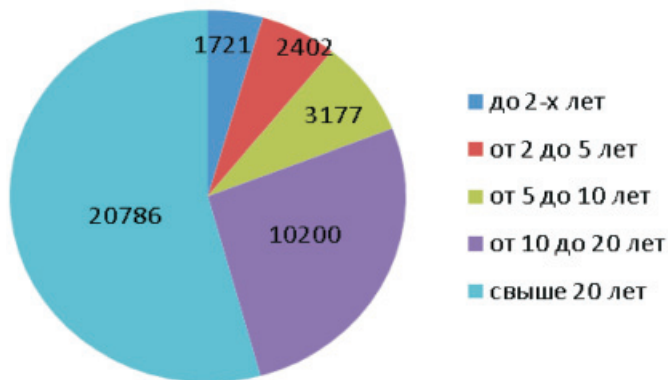
Сегодня система образования РБ претерпевает серьёзные изменения: выстраиваются новые приоритеты, совершенствуется структура и содержание образования, формируется независимая система оценки качества образования [2].

Отрасль РБ финансируется за счёт средств федерального, республиканского бюджета и средств бюджетов муниципальных районов городских округов.

В настоящее время в республике функционирует 1 587 дневных общеобразовательных школ и школ-интернатов, где обучается более 429 тысяч учеников, 12 вечерних (сменных) общеобразовательных школ и 5 негосударственных образовательных учреждений [2].

В республике уделяется особое внимание развитию профессионально-педагогического потенциала учительства. В учреждениях общего образования РБ работает более 38 тысяч педагогических работников. Из них преобладающее большинство учителей со стажем педагогической работы свыше 20 лет, в том числе учителя пенсионного возраста (рисунок) [2].

Результаты исследования свидетельствуют о том, что сохраняется тенденция старения педагогических кадров, поэтому существует проблема закрепления молодых преподавателей в образовательных учреждениях.



Количественное распределение педагогов в зависимости от стажа педагогической работы

К молодым специалистам относятся выпускники, окончившие полный курс обучения по очной (заочной) форме в учреждениях высшего и (или) среднего профессионального педагогического образования, прошедшие государственную (итоговую) аттестацию и получившие документы государственного образца об уровне образования. Они должны иметь учебную (педагогическую) нагрузку не менее одной тарифной ставки и приступить в год окончания обучения к работе на педагогических должностях в государственных образовательных учреждениях Республики Башкортостан [1].

В целях оказания социальной поддержки молодым специалистам с 2012 года 25 молодым педагогам на конкурсной основе один раз в два года присуждаются гранты в размере 40 тысяч рублей. Основными требованиями к соискателям грантов являются: стаж педагогической работы от двух до пяти лет, возраст – до 30 лет [3].

Также около 4 тысяч молодых педагогов получили единовременное пособие. Выплата осуществлялась за счёт средств учреждения на основании договора, который должен содержать обязательство молодого педагога проработать в учреждении не менее трёх лет [1].

Одним из важных показателей для закрепления молодого специалиста в сфере образования является заработная плата. По

показателям, средняя заработная плата учителей составляет около 23 тысяч рублей.

Однако доля учителей со стажем работы до 5 лет с 2010 по 2012 годы снизилась с 11,0 до 10, 7 %, от 5 до 10 лет – с 10,2 до 9,3 % [2].

Анализируя данные, полученные в ходе исследования, можно сделать вывод, что требуются новые формы работы с молодыми педагогами. Проводимая в настоящее время работа с кадрами системы общего образования не в полной мере решает проблему закрепления молодых педагогов в общеобразовательных учреждениях.

Тем не менее, дальнейшее совершенствование кадрового потенциала и государственная поддержка педагогических работников предусмотрена в долгосрочной целевой программе «Развитие образования Республике Башкортостан» на 2013–2017 годы.

Библиографический список

1. О единовременной стимулирующей выплате молодым педагогам государственных образовательных учреждений Республики Башкортостан: постановление Правительства Республики Башкортостан от 05.08.2013 г. № 351.
2. Публичный доклад Министерства образования Республики Башкортостан.
3. О грантах молодым учителям в Республике Башкортостан: указ Президента Республики Башкортостан от 18.06.2011 г. № УП-278.

План международных конференций, проводимых вузами России, Азербайджана, Армении, Белоруссии, Болгарии, Ирана, Казахстана, Польши, Узбекистана, Украины и Чехии на базе НИЦ «Социосфера» в 2014 году

Все сборники будут изданы в чешском издательстве
Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» (Прага)

1–2 июня 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция «Социально-экономические проблемы современного общества» (К-06.01.14)

3–4 июня 2014 г.

II международная научно-практическая конференция «Теоретические и прикладные вопросы специальной педагогики и психологии» (К-06.03.14)

5–6 июня 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция «Права и свободы человека: проблемы реализации, обеспечения и защиты» (К-06.05.14)

7–8 июня 2014 г.

II международная научно-практическая конференция «Социогуманитарные и медицинские аспекты развития современной семьи» (К-06.07.14)

11–12 июня 2014 г.

Международная научно-практическая конференция «Социально-политические взгляды прошлого и настоящего» (К-06.11.14)

13–14 июня 2014 г.

Международная научно-практическая конференция «Труд и человеческий капитал в современной экономике: теория и практика» (К-06.13.14)

10–11 сентября 2014 г.

V международная научно-практическая конференция «Проблемы современного образования» (К-09.10.14)

15–16 сентября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция «Новые подходы в экономике и управлении» (К-09.15.14)

17–18 сентября 2014 г.

Международная научно-практическая конференция «Современные философские парадигмы: взаимодействие традиций и инновационные подходы» (К-09.17.14)

20–21 сентября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция «Традиционная и современная культура: история, актуальное положение, перспективы» (К-09.20.14)

25–26 сентября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция «Проблемы становления профессионала» (К-09. 25.14)

28–29 сентября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция «Этнокультурная идентичность как стратегический ресурс самосознания общества в условиях глобализации» (К-09.28.14)

1–2 октября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция «Иностранный язык в системе среднего и высшего образования» (К-10.01.14)

5–6 октября 2014 г.

V международная научно-практическая конференция «Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований» (К-10.05.14)

10–11 октября 2014 г.

Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы связей с общественностью» (К-10.10.14)

12–13 октября 2014 г.

Международная научно-практическая конференция «Информатизация высшего образования: современное состояние и перспективы развития» (К-10.12.14)

13–14 октября 2014 г.

Международная научно-практическая конференция «Цели, задачи и ценности воспитания в современных условиях» (К-10.13.14)

15–16 октября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция «Личность, общество, государство, право. Проблемы соотношения и взаимодействия» (К-10.15.14)

20–21 октября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция «Трансформация духовно-нравственных процессов в современном обществе» (К-10.20.14)

25–26 октября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция «Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов» (К-10.25.14)

28–29 октября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция «Социализация и воспитание подростков и молодежи в институтах общего и профессионального образования: теория и практика, содержание и технологии» (К-10.28.14)

1–2 ноября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция «Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия» (К-11.01.14)

3–4 ноября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция «Профессионализм учителя в информационном обществе: проблемы формирования и совершенствования» (К-11.03.14)

5–6 ноября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы социальных исследований и социальной работы» (К-11.05.14)

10–11 ноября 2014 г.

III международная научно-практическая конференция **«Дошкольное образование в стране и мире: исторический опыт, состояние и перспективы»** (К-11.10.14)

15–16 ноября 2014 г.

II международная научно-практическая конференция **«Проблемы развития личности»** (К-11.15.14)

20–21 ноября 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования»** (К-11.20.14)

25–26 ноября 2014 г.

III международная научно-практическая конференция **«История, языки и культуры славянских народов: от истоков к грядущему»** (К-11.25.14)

1–2 декабря 2014 г.

IV международная научно-практическая конференция **«Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях»** (К-12.01.14)

3–4 декабря 2014 г.

Международная научно-практическая конференция **«Проблемы и перспективы развития экономики и управления»** (К-12.03.14)

5–6 декабря 2014 г.

III международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы теории и практики лингвострановедческой лексикографии»** (К-12.05.14)

7–8 декабря 2014 г.

Международная научно-практическая конференция **«Безопасность человека и общества»** (К-12.07.14)

**Plan of the international conferences organized by
Universities of Russia, Armenia, Azerbaijan, Belarus,
Bulgaria, Iran, Kazakhstan, Poland, Uzbekistan,
Ukraine and Czech Republic on the basis of the SPC
«Sociosphere» in 2014**

All Conference Proceedings will be published in the Czech publishing house
Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» (Prague)

June 1–2, 2014.

III international scientific conference «**Social and economic problems of modern society**» (K-06.01.14)

June 3–4, 2014.

II international scientific conference «**Theoretical and practical questions of special pedagogics and psychology**» (K-06.03.14)

June 5–6, 2014.

IV international scientific conference «**Rights and freedoms of people: problems of realization, providing and protection**» (K-06.05.14)

June 7–8, 2014.

II international scientific conference «**Socio-humanitarian and medical aspects of development of a modern family**» (K-06.07.14)

June 11–12, 2014.

International scientific conference «**Socio-political views of the past and the present**» (K-06.11.14)

June 13–14, 2014

International scientific conference «**Labour and human capital in the modern economy: theory and practice**» (K-06.13.14)

September 10–11, 2014.

V international scientific conference «**Problems of modern education**» (K-09.10.14)

September 15–16, 2014.

IV international scientific conference «**New approaches in economy and management**» (K-09.15.14)

September 17–18, 2014

International scientific conference «**Modern philosophical paradigms: the interaction of traditions and innovative approaches**» (K-09.17.14)

September 20–21, 2014.

IV international scientific conference «**Traditional and modern culture: history, actual situation, prospects**» (K-09.20.14)

September 25–26, 2014.

II international scientific conference «**Problems of formation of a professional**» (K-09. 25.14)

September 28–29, 2014.

II international scientific conference «**Ethnocultural identity as a strategic resource of consciousness of society in the conditions of globalization**» (K-09.28.14)

October 1–2, 2014.

IV international scientific conference «**Foreign language in the system of secondary and higher education**» (K-10.01.14)

October 5–6, 2014

V international scientific conference «**Family in a context of pedagogical, psychological and sociological researches**» (K-10.05.14)

October 10-11, 2014.

International scientific conference «**Actual problems of Public Relations**» (K-10.10.14)

October 12–13, 2014.

International scientific conference «**Informatization of higher education: current situation and development prospects**» (K-10.12.14)

October 13–14, 2014.

International scientific conference «**Purposes, tasks and values of education in modern conditions**» (K-10.13.14)

October 15–16, 2014.

IV international scientific conference «**Personality, society, state, law. Problems of correlation and interaction**» (K-10.15.14)

October 20–21, 2014.

II international scientific conference «**Transformation of spiritual and moral processes in modern society**» (K-10.20.14)

October 25–26, 2014.

IV international scientific conference «**Socio-economic, sociopolitical and sociocultural development of regions**» (K-10.25.14)

October 28–29, 2014.

II international scientific conference «**Socialization and education of teenagers and youth in institutes of the general and professional education: theory and practice, contents and technologies**» (K-10.28.14)

November 1–2, 2014.

IV international scientific conference «**Religion – science – society: problems and prospects of interaction**» (K-11.01.14)

November 3–4, 2014.

II international scientific conference «**Professionalism of a teacher in the information society: formation and problems of improvement**» (K-11.03.14)

November 5–6, 2014.

II international scientific conference «**Current issues of social researches and social work**» (K-11.05.14)

November 10–11, 2014.

III international scientific conference «**Preschool education in a country and the world: historical experience, state and prospects**» (K-11.10.14)

November 15–16, 2014.

II international scientific conference «**Problems of development of a personality**» (K-11.15.14)

November 20–21, 2014.

IV international scientific conference «**Preparing a competitive specialist as a purpose of modern education**» (K-11.20.14)

November 25–26, 2014.

III international scientific conference «**History, languages and cultures of the Slavic peoples: from origins to the future**» (K-11.25.14)

December 1–2, 2014.

IV international scientific conference «**Practice of communicative behavior in social and humanitarian researches**» (K-12.01.14)

December 3–4, 2014.

II international scientific conference «**Problems and prospects of development of economy and management**» (K-12.03.14)

December 5–6, 2014.

III international scientific conference «**Current issues of the theory and practice of lingvo cross-cultural lexicography**» (K-12.05.14)

December 7–8, 2014.

International scientific conference «**Safety of a person and society**» (K-12.07.14)

ИНФОРМАЦИЯ О ЖУРНАЛАХ «СОЦИОСФЕРА» И «PARADIGMATA POZNÁNÍ»

Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера» (ISSN 2078-7081) публикует научные статьи и методические разработки занятий и дополнительных мероприятий по социально-гуманитарным дисциплинам для профессиональной и общеобразовательной школы. Тематика журнала охватывает широкий спектр проблем. Принимаются материалы по философии, социологии, истории, культурологии, искусствоведению, филологии, психологии, педагогике, праву, экономике и другим социально-гуманитарным направлениям.

Журнал приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов и принимает для опубликования материалы на русском и английском языках. Полнотекстовые версии всех номеров журнала размещаются на сайте НИЦ «Социосфера», а также на сайтах Электронной научной библиотеки и Directory of open access journals.

Содержание журнала включает следующие разделы:

- Наука.
- В помощь преподавателю.
- В помощь учителю.
- В помощь соискателю.

Периодичность выпуска – 4 раза в год (март, июнь, сентябрь, декабрь).

Статьи принимаются до 20 февраля, 20 мая, 20 августа и 20 декабря, соответственно. Оплата должна быть произведена только после принятия статьи к публикации до 1 марта, 1 июня, 1 сентября и 1 декабря, соответственно для каждого номера.

Главный редактор – Б. А. Дорошин, кандидат исторических наук, доцент.

Редакционная коллегия

Дорошина Илона Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент (ответственный за выпуск), **Антипов Михаил Александрович**, кандидат философских наук, доцент, **Белолипецкий Владимир Викторович**, кандидат исторических наук, доцент, **Ефимова Диана Валерьевна**, кандидат психологических наук, доцент, **Кушаев Умиджон Рахимович**, кандидат философских наук, **Саратовцева Надежда Валентиновна**, кандидат педагогических наук, доцент.

Международный редакционный совет

Арабаджийски Николай, PhD., профессор (экономика – София, Болгария), **Берберян Ася Суреновна**, доктор психологических наук, профессор (Ереван, Армения), **Большакова Алла Юрьевна**, доктор филологических наук, (Москва, Россия), **Волков Сергей Николаевич**, доктор философских наук, профессор (Пенза, Россия), **Голандам Араш Карим**, доцент (филология – Решт, Иран), **Гринин Леонид Ефимович**, доктор философских наук, академик РАЕН (Волгоград, Россия), **Исламов Захиджан Махмудович**, доктор филологических наук, профессор (Ташкент, Узбекистан), **Кашпарова Ева**, PhD. (социология – Прага, Чехия), **Кондрашин Виктор Викторович**, доктор исторических наук, профессор (Пенза, Россия), **Минияров Валерий Максимович**, доктор педагогических наук, профессор (Самара, Россия), **Насимов Мурат Орленбаевич**, кандидат политических наук, (г. Кызылорда, Казахстан), **Сапик Мирослав**, PhD., доцент (философия – Колин, Чехия), **Сердобинцева Елена Николаевна**, доктор филологических наук, профессор (Пенза, Россия), **Танцошова Джудита**, PhD. профессор (экономика – Братислава, Словакия), **Христова Наталия Цветанова**, PhD., профессор (история – София, Болгария), **Хрусталькова Наталья Александровна**, доктор педагогических наук, профессор (Пенза, Россия), **Цибак Любош**, PhD., MBA (экономика – Братислава, Словакия).

Чешский научный журнал **Paradigmata poznání** (Парадигмы познания) (ISSN 2336-2642) публикует научные статьи, теоретические обзоры и результаты эмпирических исследований, отзывы на книги, статьи, диссертации, рецензии, отчеты о научных мероприятиях по социально-гуманитарным, техническим и естественно-научным дисциплинам. Тематика журнала охватывает широкий спектр проблем. Статьи рассматриваются редакционной коллегией и могут быть отклонены. Статьи проверяются на отсутствие плагиата.

Журнал приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов и принимает для опубликования материалы на чешском, английском и русском языках. Полнотекстовые версии всех номеров журнала размещают на сайте НИЦ «Социосфера» <http://sociosfera.com>, а также на сайте Электронной научной библиотеки по адресу <http://elibrary.ru>, что обеспечит нашим авторам возможность повысить свой индекс цитирования.

Содержание журнала включает следующие разделы:

- Теория и анализ.
- Эмпирические и прикладные исследования.
- Обзоры, рецензии и отзывы.
- Научная жизнь.

Периодичность выпуска – 4 номера в год (февраль, май, август, ноябрь).

Главный редактор – **Дорошина Илона Геннадьевна**, кандидат психологических наук, доцент, заместитель главного редактора – **Кушаев Умиджон Рахимович**, кандидат философских наук.

Международная редакционная коллегия

Абдуллаев Равшан Вахидович, доктор экономических наук, профессор (Ташкент, Узбекистан), **Бойцов Виктор**, DrSc., профессор (информационные системы – Рига, Латвия), **Бушина Филип**, PhD., MBA (экономика – Колин, Чехия), **Вернигора Александр Николаевич**, кандидат биологических наук, доцент (Пенза, Россия), **Девягых Сергей Юрьевич**, кандидат психологических наук, доцент (Витебск, Беларусь), **Замаровский Петер**, RNDr. (естественные науки – Прага, Чехия), **Ивановска Божена**, PhD. (социология – Варшава, Польша), **Кашпарова Ева**, PhD. (социология – Прага, Чехия), **Крейчова Ленка**, PhD. (психология – Прага, Чехия), **Кобец Петр Николаевич**, доктор юридических наук, профессор (Москва, Россия), **Коротаев Андрей Витальевич**, доктор исторических наук, профессор (Москва, Россия), **Кэмп Марианне**, PhD., доцент, (история – Вайоминг, США), **Лидяк Ян**, PhD., профессор (международные отношения – Колин, Чехия), **Митюков Николай Витальевич**, доктор технических наук, профессор (Ижевск, Россия), **Сапик Мирослав**, PhD., доцент (философия – Колин, Чехия), **Сигмунд Томаш**, PhD. (философия – Прага, Чехия), **Сзуше Мария**, PhD. (история – Иври-сюр-Сен, Франция), **Танцошова Джудита**, PhD., профессор (экономика – Братислава, Словакия), **Хаджкова Ванда**, DrPaed., доцент (педагогика – Прага, Чехия), **Хайруллина Нурсафа Гафуровна**, доктор социологических наук, профессор (Тюмень, Россия).

Требования к оформлению материалов, отправляемых в журналы «Социосфера» и «Paradigmata poznání»

Материалы представляются в электронном виде на e-mail sociosphere@yandex.ru. Каждая статья должна иметь УДК (см. www.vak-journal.ru/spravochnikudc/; www.jssc.ru/informat/grnti/index.shtml). Формат страницы А4 (210×297 мм). Поля: верхнее, нижнее и правое – 2 см, левое – 3 см; интервал полуторный; отступ – 1,25; размер (кегель) – 14; тип – Times New Roman, стиль – Обычный. Название печатается прописными буквами, шрифт жирный, выравнивание по центру. На второй строчке печатаются инициалы и фамилия автора(ов), выравнивание по центру. На третьей строчке – полное название организации, город, страна, выравнивание по центру. В статьях методического характера следует указать дисциплину и специальность учащихся, для которых эти материалы разработаны. После пропущенной строки печатается название на английском языке. На следующей строке фамилия авторов на английском. Далее название организации, город и страна на английском языке. После пропущенной строки следует аннотация (3–4 предложения) и ключевые слова на английском языке. После пропущенной строки печатается текст статьи. Графики, рисунки, таблицы вставляются, как внедренный объект должны входить в общий объем тезисов. Номера библиографических ссылок в тексте даются в квадратных скобках, а их список – в конце текста со сплошной нумерацией. Ссылки расставляются вручную. Объем представляемого к публикации материала (сообщения, статьи) может составлять 4–25 страниц. Заявка располагается после текста статьи и не учитывается при подсчете объема публикации.

Имя файла, отправляемого по e-mail,
для журнала «Социосфера»

соответствует фамилии и инициалам первого автора, например: **Петров ИВ** или **German P**. Оплаченная квитанция присылается в отсканированном виде и должна называться, соответственно **Петров ИВ квитанция** или **German P receipt**.

для журнала «Paradigmata poznání»

файл со статьей – **PP-Петров ИВ** или **PP-German P**, квитанция – **PP-Петров ИВ квитанция** или **PP-German P receipt**.

Материалы должны быть подготовлены в текстовом редакторе Microsoft Word, тщательно выверены и отредактированы.

Стоимость публикации в журналах составляет **200** рублей за 1 страницу («Социосфера») или **250** рублей за 1 страницу

(«Paradigmata poznání»). Выпущенная в свет статья предусматривает выдачу одного авторского экземпляра. Дополнительные экземпляры (в случае соавторства) могут быть выкуплены в необходимом количестве из расчета 200 руб. («Социосфера») или 250 рублей («Paradigmata poznání») за один экземпляр.

INFORMATION ABOUT THE JOURNALS «SOCIOSPHERE» AND «PARADIGMATA POZNÁNÍ»

Methodological and theoretical journal «Sociosphere» publishes scientific articles and methodological books for lessons and complementary activities at social-humanitarian disciplines for professional and comprehensive schools. Themes of journal cover a wide range of problems. Materials about philosophy, sociology, history, culturology, study of art, philology, psychology, pedagogy, law, economics and other social-humanitarian areas are accepted.

The journal invites to cooperation Russian and foreign authors and accepts materials in Russian and English languages for publication. Full-text versions of all issues of journal will be placed on the website of Scientific Publishing Center «Sociosphere» <http://sociosphera.com> and on the website of Electronic research library at <http://elibrary.ru> and also on the website of Directory of open access journals at <http://www.doaj.org>.

The content of journal has following parts:

- Science.
- In help to professors.
- In help to teachers.
- In help to doctoral candidates.

Periodicity of journal – 4 issues in a year (March, June, September, December).

The articles are accepted before the 20th February, 20th May, 20th August and 20th November, respectively. The payment is made only after receiving the notification about the acceptance of article for publishing before 1st March, 1st June, 1st September and 1st December, respectively for each issue.

Editor-in-chief – **Boris Doroshin**, candidate of historical sciences, assistant professor.

Editorial board

Ilna G. Doroshina, candidate of psychological sciences, assistant professor (responsible for release), **Michail A. Antipov**, candidate of philosophical sciences, assistant professor, **Vladimar V. Belolipeckiy**, candidate of historical sciences, assistant professor,

Diana V. Efimova, candidate of psychological sciences, assistant professor, **Umadjon R. Kushaev**, Ph.D. (Philosophy – Tashkent, Uzbekistan), **Nadezhda V. Saratovceva**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor.

The international editorial council

Nikolay Arabadzhiski, Ph.D, professor (Economics – Sofia, Bulgaria); **Alla Yu. Bolshakova**, Doctor of Philological Sciences, professor (Moscow, Russia); **Asya S. Berberyan**, Doctor of Psychological Sciences, professor (Erevan, Armenia); **Sergey N. Volkov**, Doctor of Philosophy, professor (Penza, Russia); **Arash K. Golandam**, assistant professor (Philology – Rasht, Iran); **Vadim N. Goncharov**, Doctor of Philosophy, assistant professor (Stavropol, Russia); **Leonid E. Grinin**, Doctor of Philosophy, academician of RANS (Volograd, Russia); **Zahidzhan M. Islamov**, Doctor of Philological Sciences, professor (Tashkent, Uzbekistan); **Eva Kashparova**, Ph.D. (Sociology – Prague, Czech Republic); **Natalia. Ts. Khristova**, Ph.D, professor (History – Sofia, Bulgaria); **Viktor V. Kondrashin**, Doctor of Historical Sciences, professor (Penza, Russia); **Valeriy M. Miniyarov**, Doctor of Pedagogical Sciences, professor (Samara, Russia); **Marina P. Mokhnacheva**, Doctor of Historical Sciences, professor (Moscow, Russia); **Murat O. Nasimov**, Candidate of Political Sciences (Kyzylorda, Kazakhstan); **Miroslav Sapik**, Ph.D, assistant professor (Philosophy – Kolin, Czech Republic); **Elena N. Serdobintseva**, Doctor of Philological Sciences, professor (Moscow, Russia); **Judita Tancoshova**, Ph.D, professor (Economics – Bratislava, Slovakia); **Natalia A. Hrustalkova**, Doctor of Pedagogical Sciences, professor (Penza, Russia); **Lubosh Cibak**, Ph.D, MBA (Economics – Bratislava, Slovakia).

Science journal «**Paradigmata poznání**» (ISSN 2336-2642) publishes research papers, theoretical surveys and results of empirical studies, reviews for books, articles, dissertations, reviews, reports about scientific events at social-humanitarian, technical and natural-scientific disciplines. Themes of journal cover a wide range of problems. Articles are considered by the editorial board and may be rejected. Articles are checked for plagiarism.

The journal invites to cooperation Russian and foreign authors and accepts materials in Russian and English languages for publication. Full-text versions of all issues of journal will be placed on the website of Sci-

entific Publishing Center «Sociosphere» <http://sociosphera.com> and on the website of Electronic research library at <http://elibrary.ru>, it will give our authors the opportunity to raise their index of quotation. The index of quotation is accepted in scientific world measure of paper «significance» of some scientist. The size of index is defined by the quantity of links on this paper (or surname) in other sources. In world practice the index of quotation is not only advisable, but it's the necessary criteria to evaluate the professional level of professors and teaching personnel.

The content of journal has following parts:

- Theory and analyses.
- Empirical and applied studies.
- Surveys, reviews and comments.
- Science life.

Periodicity of journal – 4 issues in a year (February, May, August, November).

Editor-in-Chief – Ilona G. Doroshina, candidate of psychological sciences, assistant professor. **Deputy Editor-in-Chief – Umidjon R. Kushaev**, Ph.D. (philosophy).

International editorial board

Ravshan V. Abdullayev, doctor of economic sciences, professor (Tashkent, Uzbekistan), **Victor Boicov**, DrSc., professor (Information Systems – Riga, Latvia), **Phillip Bushina**, Ph.D., MBA (Economics – Colin, Czech Republic), **Aleksandr N. Vernigora**, candidate of biological sciences, assistant professor (Penza, Russia), **Sergey Yu. Devyatych**, candidate of psychological sciences, assistant professor (Vitebsk, Belarus), **Bozhena Ivanovska**, Ph.D. (Sociology – Warsaw, Poland), **Vanda Hajkova**, DrPaed., associate professor (Education – Prague, Czech Republic), **Eva Kashparova**, Ph.D. (Sociology – Prague, Czech Republic), **Nursafa G. Khayrulina**, doctor of sociological sciences, professor (Tyumen, Russia), **Lenka Krejcova**, Ph.D. (Psychology – Prague, Czech Republic), **Petr N. Kobets**, doctor of law, professor (Moscow, Russia), **Andrey V. Korotayev**, doctor of history, professor (Moscow, Russia), **Marianne Kamp**, Ph.D, associate professor (History – Wyoming, USA), **Jan Lidiyak**, Ph.D. professor (Political science – Colin, Czech Republic), **Nikolay V. Mityukov**, doctor of technical sciences, professor (Izhevsk, Russia), **Miroslav Sapik**, Ph.D. associate professor (Philosophy – Kolin, Czech Republic), **Tomash Sigmund**, Ph.D. (Philosophy – Prague, Czech Republic), **Mariya Szuppe**, Ph.D. (History – Ivry-sur-Seine, France), **Judita Tancoshova**, Ph.D, professor (Economics – Bratislava, Slovakia), **Peter Zamarovsky**, RNDr. (Nature Sciences – Prague, Czech Republic).

Guidelines for publications sent to the journals «Sociosphere» and «Paradigmata poznání»

Articles are to be sent in electronic format to e-mail: sociosphere@yandex.ru or sociosfera@seznam.cz. Each article should have a UDC. Page format: A4 (210×297 mm). Margins: top, bottom, right – 2 cm, left – 3 cm. The text should be typed in 14 point font Times New Roman, 1.5 spaced, indented line – 1.25, Normal style. The title is typed in bold capital letters; central alignment. The second line comprises the initials and the family name of the author(s); central alignment. The third line comprises the name of the organization, city, country; central alignment. The methodical articles should indicate discipline and specialization of students for which these materials are developed. After a blank line the name of the article in English is printed. On the next line the name of the authors in English is printed. Next line name of the work place, city and country in English. After one line space comes the abstract in English (3–4 sentences) and a list of keywords in English. The text itself is typed after one line space. Graphs, figures, charts are included in the body of the article and count in its total volume. References should be given in square brackets. Bibliography comes after the text as a numbered list, in alphabetical order, one item per number. References should be inserted manually. Footnotes are not acceptable. The size of the article is 4–25 pages. The registration form is placed after the text of the article and is not included in its total volume.

The name of the file

for the journal «Sociosphere» – family name and initials of the first author, for example: **German P**. The payment confirmation should be scanned and e-mailed, it should be entitled, for example **German P receipt**.

for the journal «Paradigmata poznání» – *the file with an article* – **PP-German P**, the payment confirmation – **PP-German P receipt**.

Materials should be prepared in Microsoft Word, thoroughly proof-read and edited.

The publication fee is 4.5 € per page («Sociosphere») or 5.5 € per page («Paradigmata poznání»). Participants will receive one copy of the journal per article. In case of co-authorship, additional copies can be bought for 4.5 € per copy («Sociosphere») or 5.5 € per copy («Paradigmata poznání»).

**Образец оформления статьи для журналов
«Социосфера» и «Paradigmata poznání»**

**Sample of articles for journals «Sociosphere»
and «Paradigmata poznání»**

КУЛЬТУРА Г. СЕМИРЕЧЕНСКА В XIX ВЕКЕ

**И. И. Иванов, кандидат исторических наук, доцент,
В. В. Петров, аспирант
Семиреченский институт экономики и права, г. Семиреченск,
N-ский край, Россия**

CULTURE IN SEMIRECHENSK IN THE XIX CENTURY

**I. I. Ivanov, candidate of historical sciences, assistant professor,
V. V. Petrov, postgraduate student
Semirechensk Institute of Economics and Law, Semirechensk,
N-sk region, Russia**

Summary. This article observes the periodicals of Semirechensk as written historical sources for its socio-economical history. Complex of publications in these periodicals are systematized depending on the latitude coverage and depth of analysis is described in these problems.

Keywords: local history; socio-economic history; periodicals.

Некоторые аспекты социально-экономического развития г. Семиреченска в XVIII–XIX вв. получили достаточно широкое освещение в местных периодических изданиях. В связи с этим представляется актуальным произвести обобщение и систематизацию всех сохранившихся в них публикаций по данной проблематике. Неко-

торую часть из них включил в источниковую базу своего исследования Г. В. Нефедов [2, с. 7–8]. ...

Библиографический список

1. Богданов К. Ф. Из архивной старины. Материалы для истории местного края // Семиреченские ведомости. – 1911. – № 95.
2. Нефедов Г. В. Город-крепость Семиреченск. – М. : Издательство «Наука», 1979.
3. Рубанов А. Л. Очерки по истории Семиреченского края // История г. Семиреченска. URL: <http://semirechensk-history.ru/ocherki> (дата обращения: 20.04.2011).
4. Семенихин Р. С. Семиреченск // Города России. Словарь-справочник. В 3-х т. / гл. ред. Т. П. Петров – СПб. : Новая энциклопедия, 1991. – Т. 3. – С. 67–68.
5. Johnson P. Local history in the Russian Empire, the post-reform period. – New York : H-Studies, 2001. – 230 p.

Сведения об авторе

Фамилия

Имя

Отчество

Ученая степень, специальность

Ученое звание

Место работы

Должность

Домашний адрес

Домашний или сотовый телефон

E-mail

Научные интересы

Согласен с публикацией статьи на сайте до выхода журнала из печати? **Да/нет** (оставить нужное)

ИЗДАТЕЛЬСКИЕ УСЛУГИ НИЦ «СОЦИОСФЕРА» – VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFĚRA-CZ»

Научно-издательский центр «Социосфера» приглашает к сотрудничеству всех желающих подготовить и издать книги и брошюры любого вида:

- ✓ учебные пособия,
- ✓ авторефераты,
- ✓ диссертации,
- ✓ монографии,
- ✓ книги стихов и прозы и др.

Книги могут быть изданы в Чехии.

(в выходных данных издания будет значиться –

Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»)

или в России

(в выходных данных издания будет значиться –

Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»)

Мы осуществляем следующие виды работ.

- редактирование и корректура текста (исправление орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок) – 50 рублей за 1 страницу *;
- изготовление оригинал-макета – 30 рублей за 1 страницу;
- дизайн обложки – 500 рублей;
- печать тиража в типографии – по договоренности;
- данные виды работ могут быть осуществлены как отдельно, так и комплексно.

Полный пакет услуг «Премиум» включает:

- редактирование и корректуру текста,
- изготовление оригинал-макета,
- дизайн обложки,
- печать мягкой цветной обложки,
- печать тиража в типографии,
- присвоение ISBN,
- обязательная отсылка 5 экземпляров в ведущие библиотеки Чехии или 16 экземпляров в Российскую книжную палату,
- отсылка книг автору по почте.

Тираж	Цена в рублях за количество страниц				
	50 стр.	100 стр.	150 стр.	200 стр.	250 стр.
50 экз.	7900	12000	15800	19800	24000
100 экз.	10800	15700	20300	25200	30000
150 экз.	14000	20300	25800	32300	38200
200 экз.	17200	25000	31600	39500	46400

* Формат страницы А4 (210×297 мм). Поля: левое – 3 см; остальные – 2 см; интервал 1,5; отступ 1,25; размер (кегель) – 14; тип – Times New Roman.

Тираж включает экземпляры, подлежащие обязательной отсылке в ведущие библиотеки Чехии (5 штук) или в Российскую книжную палату (16 штук).

Другие варианты будут рассмотрены в индивидуальном порядке.

PUBLISHING SERVICES
OF THE SCIENCE PUBLISHING CENTRE «SOCIOSPHERE» –
VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»

The science publishing centre «Sociosphere» offers co-operation to everybody in preparing and publishing books and brochures of any kind:

- ✓ training manuals,
- ✓ autoabstracts,
- ✓ dissertations,
- ✓ monographs,
- ✓ books of poetry and prose, etc.

Books may be published in the Czech Republic.
 (in the output of the publication will be registered)

Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»
 or in Russia

(in the output of the publication will be registered)

Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»

We carry out the following activities.

- editing and proofreading of the Russian text (correct spelling, punctuation and stylistic errors) – 1,1 € per 1 page*;
- making an artwork – 0,7 € per 1 page;
- cover design – 11,1 €;
- print circulation in typography is by arrangement;
- these types of work can be carried out individually or in a complex.

«Premium» package includes:

- editing and proofreading of the text,
- production of an artwork,
- cover design,
- printing coloured flexicover,
- printing copies in printing office,
- ISBN assignment,
- delivery of required copies to the Russian Central Institute of Bibliography or leading libraries of Czech Republic,
- sending books to the author in Russia by the post.

Quantity	Price in € for the number of pages				
	50 pages	100 pages	150 pages	200 pages	250 pages
50 copies	176	267	351	440	533
100 copies	240	349	451	560	667
150 copies	311	451	573	718	849
200 copies	382	556	702	878	1031

* Page size A4 (210 x 297 mm). Margins: left-3 cm, the others – 2 cm; 1.5 spacing; indentation 1.25; size (font size)-14; type-Times New Roman.

Circulation includes copies, which are obligatory delivered to the leading libraries of the Czech Republic (5 items) or to Russian Central Institute of Bibliography (16 items).

Other options will be considered on an individual basis.

Science Publishing Center «Sociosphere-CZ»
Chelyabinsk State Pedagogical University
Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum (Poland)
Berdyansk State Pedagogical University (Ukraine)
Aktobe Regional State University named after K. Zhubanov (Kazakhstan)
Orenburg State Pedagogical University

Continuity between the primary general and main general education: contents, management, monitoring

Materials of the international scientific conference
on April 18–19, 2014

Editor – V. A. Doroshina
Corrector – J. V. Kuznetsova
The original layout – G. A. Kulakova
Cover design – Yu. N. Bannikova

Signed in print 05.06.2014. 60×84/16 format.
Writing white paper. Publisher's sheets 15,95.
100 copies.

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.:
U dálnice 815/6, 155 00, Praha 5 – Stodůlky, Česká republika.
Tel. +420608343967,
web site: <http://sociosfera.com>,
e-mail: sociosfera@seznam.cz